

PAULA BOTELHO

**A Leitura, A Escrita e a Interação
Discursiva de Sujeitos Surdos:
Estigma, Preconceito e Formações
Imaginárias**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE - 1998

371.912

37482

T

PAULA BOTELHO

**A LEITURA, A ESCRITA E A INTERAÇÃO
DISCURSIVA DE SUJEITOS SURDOS:
ESTIGMA, PRECONCEITO E FORMAÇÕES
IMAGINÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Magda Becker Soares

Ac. 247624
09 04
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



130729806

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 280ª (Ducentésima Octogésima) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos quinze dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e oito, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "**A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias**", da aluna **PAULA BOTELHO VIEITO**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 06/04/98, foi composta pelos seguintes professores: Magda Becker Soares - Orientadora, Carlos Bernardo Skliar e Maria Alice Nogueira. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 20 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrandia. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, destacando sobretudo a originalidade do trabalho. O resultado final foi comunicado a **PAULA BOTELHO VIEITO** e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neuza Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 15 de maio de 1998.

PROFª MAGDA BECKER SOARES - Orientadora

Magda Becker Soares

PROF. CARLOS BERNARDO SKLIAR

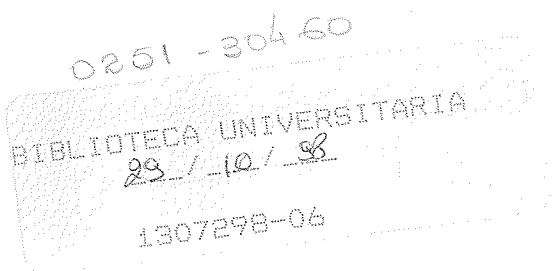
Carlos Skliar

PROFª MARIA ALICE NOGUEIRA

Maria Alice Nogueira

Neuza M. Paula Marques
NEUZA Mª PAULA MARQUES

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG



BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Magda Becker Soares
Orientadora

Professor Doutor Carlos Skliar

Professora Doutora Maria Alice Nogueira

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os que me apoiaram e incentivaram durante a elaboração deste trabalho, em especial aos meus pais, irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a buscar o conhecimento.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, e aos professores que me ensinaram a importância da educação e do conhecimento.

Aos surdos: por uma educação de melhor qualidade.

À Maria Clélia Botelho.

À Magda Becker Soares.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, *in memoriam*: nada preenche a saudade e o pesar de não tê-lo comigo, neste momento. De você recebi muitas dádivas, com você aprendi que a dedicação é um bem. À minha mãe, a quem também muito agradeço: desde menina, aprendi com você o valor de ser professora.

Ao Aurélio, pela paciência e carinho, e também pela partilha das descobertas.

À Maria Eliane, querida amiga e interlocutora das angústias e alegrias desta caminhada.

À Maria Clélia Botelho, pelo incentivo e colaboração no campo acadêmico e científico, e pelo partilhar de minha trajetória, muitos anos antes de meu ingresso no Mestrado.

Aos sujeitos surdos, a seus familiares, a seus professores, e a todos aqueles que colaboraram como informantes da pesquisa: embora não possa identificá-los, a vocês o meu carinho, esta pesquisa e os votos de que continuemos parceiros na construção do conhecimento na área da surdez.

À Magda Soares, querida professora e Orientadora: nada era tão bom quanto ver, no brilho dos seus olhos, o entusiasmo pelo conhecimento, e a partilha comigo do tema que eu escolhi, das intempéries da pesquisa e da vontade de aprender.

Aos professores que me (nos) acompanharam na disciplina ACPP/Análise Crítica da Prática Pedagógica: Eliane Marta, Duzão, Filocre e Cidinha. Foram momentos muito prazerosos e importantes.

À Lucinda Ferreira Brito, ao Marco Antônio Oliveira e à Maria Cecília Rafael de Góes, pela apreciação de meu projeto inicial de pesquisa.

À Pós-Graduação da Faculdade de Educação, por viabilizar minha participação em todos aqueles eventos que permitiram meu intercâmbio com outros pesquisadores.

Ao Dute, à todos do CEALE, e à Magda Soares novamente, pelo crédito à continuidade da pesquisa sobre a educação de surdos na Faculdade de Educação da UFMG.

Aos colegas de turma do Mestrado: foi de fato uma delícia compartilhar as festas, as Anpeds e as angústias da ação de pesquisar.

Ao Rubens, pelo apoio das traduções de inglês.

Ao Joel, pelo carinho e competência de seu trabalho de filmagem.

À Sônia Marta de Oliveira, pelo apoio na interpretação de língua de sinais.

ÍNDICE

	Página
RESUMO.....	xiii
SUMMARY.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
• A origem do meu interesse pela surdez.....	1
• A definição inicial do problema da pesquisa.....	2
• A mudança de direção.....	3
CAPÍTULO 1: O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A METODOLOGIA, A ESCOLHA DOS SUJEITOS, AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS E OS BASTIDORES DA PESQUISA.....	7
Introdução.....	7
• Um estudo de caso.....	8
• Os sujeitos.....	9
♦ Critérios de escolha dos sujeitos.....	9
♦ Localização dos sujeitos.....	11
♦ Caracterização geral dos sujeitos.....	13
♦ Os surdos oralizados.....	13
♦ Os surdos não oralizados.....	17
• Outros informantes da pesquisa.....	22
• As técnicas.....	24
• Os procedimentos.....	25
• A transcrição dos dados.....	26
• Os bastidores da pesquisa.....	28

• A recepção da pesquisadora pelas escolas de surdos	28
• A recepção da pesquisadora pelas entidades para surdos	34
• A recepção da pesquisadora pelas entidades de surdos	34
• A recepção da pesquisadora pelos sujeitos surdos e seus familiares: a interação entre surdos e ouvintes.....	37
• A pesquisa sobre surdez no Mestrado da Faculdade de Educação/UFMG	43

CAPÍTULO 2: OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS

ESCOLARES.....	45
Introdução	45
• Retomando a caracterização dos sujeitos surdos	45
• Os surdos oralizados.....	47
♦ Eliana.....	47
♦ Ricardo.....	50
♦ Rita	52
• Os surdos não oralizados.....	55
♦ Denise.....	55
♦ Frederico.....	57
♦ Carlos	60
• Ensino especial ou regular para surdos?.....	62
♦ Os surdos oralizados.....	63
♦ Os surdos não oralizados.....	67

**CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA
POR SURDOS: AS DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS73**

Introdução.....	73
● A língua de sinais: caracterização introdutória.....	73
● O oralismo: o significado das práticas que propõem o ensino de fala aos surdos.....	77
● A comunicação total: de fato, uma ruptura?.....	100
● O bilingüismo: educação para a mudança.....	109

**CAPÍTULO 4: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS DE LEITURA E DE
ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS..... 119**

● Introdução.....	119
● Preconceito, estigma e formações imaginárias.....	120
● Práticas sociais de leitura e de escrita.....	127
● Práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos.....	129
◆ Práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos na escola especial.....	129
◆ Práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos na escola regular.....	136
● Práticas de leitura e de escrita dos sujeitos surdos decorrentes da intervenção familiar.....	140
◆ O investimento familiar no grupo dos surdos oralizados.....	142
◆ O investimento familiar no grupo dos surdos não oralizados.....	156

● Práticas de leitura e de escrita dos sujeitos surdos decorrentes do acompanhamento pedagógico extra-escolar.....	160
◆ O acompanhamento pedagógico no grupo dos surdos não oralizados.....	160
◆ O acompanhamento pedagógico no grupo dos surdos oralizados.....	161
● Entorno de leitura e de escrita dos sujeitos e de seus familiares.....	166
◆ Leitura, escrita e interesse.....	167
◆ O entorno de leitura e de escrita dos surdos oralizados.....	169
◆ O entorno de leitura e de escrita dos surdos não oralizados.....	176
● O significado da leitura, da escrita, da escola e da escolarização para os sujeitos surdos.....	181
◆ O significado da leitura, da escrita, da escola e da escolarização para os surdos oralizados.....	182
◆ O significado da leitura, da escrita, da escola e da escolarização para os surdos não oralizados.....	184
● Processos de leitura e de escrita dos sujeitos surdos.....	188
● Estratégias de leitura e de escrita dos sujeitos.....	189
◆ O uso do dicionário.....	189
◆ A leitura extensiva, a leitura intensiva e a velocidade de leitura...	192
◆ A releitura.....	194
◆ A revisão textual.....	196
◆ A estratégia de “caça”.....	199
◆ A leitura silenciosa e a leitura oral.....	201
◆ Relações entre oralização, leitura e escrita.....	203
◆ O português sinalizado, a língua de sinais e o alfabeto manual na construção dos sentidos em relação à leitura e à escrita.....	215
● Dificuldades de leitura e de escrita dos sujeitos surdos.....	227

• A influência das formações imaginárias, da internalização do estigma e do preconceito na leitura e na escrita.....	227
♦ A negação das dificuldades.....	228
♦ Alienação.....	233
♦ A superioridade.....	238
♦ A preocupação com a aprovação.....	240
♦ A certeza de incapacidade e a auto-depreciação.....	246
♦ A tentativa de provar que o estigma é uma marca real e intrínseca: um diálogo entre dois interlocutores cujos pressupostos diferem.....	253
♦ Superinterpretação e subinterpretação.....	262
• O acobertamento das dificuldades.....	269
♦ O acobertamento pelos colegas.....	270
♦ O acobertamento pelos professores.....	271
• Dificuldades lexicais e semânticas.....	283
♦ O problema é de ordem lexical?.....	283
♦ De que depende a compreensão? Outras reflexões sobre a linguagem, a leitura e a escrita dos sujeitos surdos.....	291

CAPÍTULO 5: SITUAÇÕES DISCURSIVAS E FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA SURDEZ.....	300
Introdução.....	300
• Considerações sobre linguagem e discurso.....	300
• Características das situações discursivas na surdez.....	302
♦ Fala e língua de sinais.....	303
♦ Audição residual e uso de aparelho auditivo.....	313
♦ Leitura labial.....	318
♦ Língua de sinais.....	322

• Bimodalismo.....	335
♦ Bimodalismo: modalidade de prestígio	336
♦ Bimodalismo: manifestação da subestima do surdo em relação à compreensão do ouvinte, ou defesa contra a discriminação	338
• Influências da intervenção familiar na constituição das habilidades discursivas dos sujeitos surdos	342
• Influências da intervenção profissional na constituição das habilidades discursivas dos sujeitos surdos	349

**CAPÍTULO 6: SITUAÇÕES DISCURSIVAS NA SURDEZ: FORMAÇÕES
IMAGINÁRIAS, ESTIGMA E PRECONCEITO**

Introdução.....	352
• A relação dos surdos com os ouvintes.....	352
♦ O pressuposto de base: o segredo	354
♦ A cerimônia, o terror do palco e a ausência de clímax.....	358
♦ Necessidade de aprovação, auto-depreciação, desconfiança.....	366
♦ Negação das dificuldades e alienação	377
♦ Simulação e dissimulação	389
♦ Superioridade.....	393
♦ Identificação com o opressor e negação de pertencimento ao grupo.....	397
♦ Redobramento de esforços.....	405
• A relação dos ouvintes com os surdos.....	408
♦ O escrúpulo e o acobertamento.....	409
♦ A intermediação na comunicação	413
♦ Preconceito e estereótipo.....	416
• A simetria como possibilidade de alteração da situação discursiva	429
• Os sujeitos surdos e as regras do discurso	431

CONCLUSÕES.....	445
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	451
ANEXOS - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	465
• Questionário para mapeamento inicial do campo	465
• Roteiro de entrevista - Sujeito surdo.....	467
• Roteiro de entrevista - Familiares do sujeito surdo.....	474
• Roteiro de entrevista - Professor de português e psicóloga que prestou assistência pedagógica extra-escolar aos sujeitos surdos.....	475
• Instrumentos de avaliação dos processos de leitura e de escrita dos sujeitos.....	477

RESUMO

Esta dissertação relata pesquisa sobre a leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos. Foram estudados seis sujeitos surdos, com idade entre 14 e 20 anos, nível de escolaridade entre 7ª série do 1º grau e primeiro ano do 3º grau, sendo três surdos oralizados e três não oralizados, usuários de língua de sinais.

Em relação à leitura e à escrita, são analisadas as práticas sociais e o desempenho dos sujeitos surdos. No âmbito das práticas sociais, discutem-se as práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos, na escola regular e na escola especial, o acesso à leitura e à escrita em outros espaços do entorno social, bem como o valor que a leitura, a escrita, a escola e a escolarização assumem para os sujeitos surdos, seus familiares e professores. No que diz respeito aos processos de leitura e de escrita, avalia-se a utilização de diversas tentativas de construção do sentido, como a revisão textual, a leitura silenciosa, a releitura e outros procedimentos. São avaliadas, ainda, as relações entre oralização, leitura e escrita, como também o uso de bimodalismo, língua de sinais e alfabeto manual como condições de possibilidade ou de impossibilidade, para os sujeitos surdos, de construção do sentido em relação a textos escritos, na produção e na interpretação. Discutem-se, ainda, as dificuldades lexicais e semânticas, buscando situar suas origens.

As formações imaginárias em relação ao que significa ser surdo, bem como a assimilação de estigma e de preconceito, pelos sujeitos surdos e pelos ouvintes do entorno social, também constituem temas de análise: exercem influência sobre as práticas e os processos de leitura e de escrita dos sujeitos surdos, e geram conseqüências como a negação das dificuldades, a preocupação com a aprovação, sentimento de incapacidade e autodepreciação, entre outras formas de pensar.

No âmbito da interação discursiva dos sujeitos surdos, examina-se o que dizem, como dizem, quando, por meio de quem e por que, além dos silêncios e retraimentos desses sujeitos na interação com os ouvintes. A fala e a leitura labial, a comunicação mediante a língua de sinais e o bimodalismo, o valor atribuído pelos sujeitos, familiares e professores às diferentes formas discursivas, e o trato dos sujeitos surdos com as regras do discurso são objeto de estudo.

As situações discursivas que se estabelecem entre surdos e ouvintes, por sua vez, também são analisadas nesta dissertação. Atitudes como o escrúpulo, o acobertamento das dificuldades discursivas, e outras são motivo de investigação. Intensamente marcado pelo estigma, pelo preconceito e pelas formações imaginárias, como também ocorre no campo da leitura e da escrita, o jogo de imagens - o que os surdos pensam dos ouvintes, o que estes pensam dos surdos, e o que ambos pensam que cada um deles pensa - também é analisado neste trabalho.

A idéia da surdez como chaga ou segredo a ser encoberto permeia as interações discursivas, tal como também ocorre no campo da leitura e da escrita. As atitudes decorrentes dessa forma de pensar também são analisadas: a desconfiança, a simulação, a identificação com o ouvinte-opressor e outras.

SUMMARY

This present work reports a research on the reading, the writing and the discursive interaction of deaf individuals. This research was carried on based on data on studies of six deaf students, aging between 14 and 20 years old, schooling levels ranging from seventh grade to first College. Three are oral skilled, and three are not; these ones use currently sign language.

As to reading and writing, it's analysed social practices and the performance of deaf people. Specifically about the social practices, it's discussed school practices of reading and writing of deaf students, in regular as well as in specialized schools, the accessibility to reading and to writing in some other places of social environment, also the value that reading, writing, school and schooling can take for deaf students, their families and teachers. In relation to reading and writing processes it is evaluated the usage of several attempts of making up meanings, such as text review, silent reading, rereading and other procedures. And besides, it's evaluated the relation between oral skills, reading and writing, as well as the use of bimodalism approach, sign language and fingerspelling, as means of possibility or impossibility for deaf students building up meaning when dealing with written texts, when writing and when interpreting. It's also discussed lexical and semantic difficulties, trying to find out where, when and how they started.

Imaginative formations in relation to what it means to be deaf, and besides the incorporation of the stigma and prejudice by deaf people and hearing ones in the social environment are themes that deserve analysis: all of them influence deeply practices and processes of reading and writing of deaf individuals, and bring up consequences like denying of difficulties, the focus on acceptance, the feeling of inability and self-depreciation, among other ways of thinking.

Considering the discursive interaction of the deaf, it's examined and observed what they say, how they say, when, through whom and why, and

besides that, the silences and distance of these deaf individuals in the interaction with hearing people. Speech, lipreading, communication through sign language and bimodalism, the value deaf individuals, their families and teachers apply to different kinds of discourse, and how deaf students deal with discourse rules are studied here.

The discursive situations which are set between deaf and hearing people, are also analysed in this dissertation. Some attitudes such as scruple, the masquerading of discursive difficulties and other attitudes are investigated in this research. Deeply marked by stigma, by prejudice and by imaginative formations, as it also happens in the reading and writing fields, the images created by each other - what deaf people think of hearing people, and the other way round, and what both groups think what each group think - is also discussed here in this present work.

The idea of deafness as a wound or a secret to be hidden is always present and interferes in the discursive interactions, as well as it happens in the reading and writing fields. The attitudes originated from this way of thinking are also analysed: the make believe, suspiciousness, the identification with the hearing-oppressor and others.

INTRODUÇÃO

• A ORIGEM DO MEU INTERESSE PELA SURDEZ

“Paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros.”
(Madalena Freire)

Recém-formada em Terapia Ocupacional, em 1983, iniciei minha atuação profissional numa escola que também se inaugurava como a primeira escola pública especial para surdos em Belo Horizonte, a Escola Estadual Francisco Sales - Instituto da Deficiência da Fala e da Audição. Alguns anos mais tarde, fiz formação para o Magistério e trabalhei também como professora alfabetizadora, na mesma escola.

No trabalho que me era proposto, assumi várias atividades: coordenação de oficinas pedagógicas, orientação familiar, orientação de professores regentes de classe, orientação profissional e alfabetização de crianças, jovens e adultos surdos. Desde então, as indagações que me vinham relacionavam-se com Educação e Comunicação.

A experiência com o trabalho foi, aos poucos, possibilitando-me compreender que a realidade não se esgotava naquilo que eu conhecia, e que havia muito por ser construído. Era necessário muito mais do que ler a escassa bibliografia sobre surdez disponível, na época, para abandonar uma superficialidade do olhar sobre a realidade, para deixar de percebê-la como conhecida e sem problemas.

Mudanças ocorreram, diante de perplexidades. Fui observando que havia suavidade e beleza no sistema de comunicação gestual utilizado pelos surdos. Ao mesmo tempo, também fui constatando que eram recíprocas

as dificuldades de comunicação: eu não entendia o que os surdos diziam com suas mãos, nem tampouco eles me compreendiam, quando eu tentava comunicar-me por meio da fala e da escrita. Uma incompatibilidade foi-se constituindo ao longo do tempo: era necessário e urgente aprender a me comunicar, ou seria impossível trabalhar. Esta consciência alterou meu fazer, e comecei a interagir e aprender aquilo que só depois vim a saber que tinha um nome, que era significativo, e indispensável ao aprendizado: a língua de sinais. Paralelamente, estudava e respirava os temas ligados à surdez, e refletia sobre eles.

A língua de sinais era proibida, na escola, pelos professores, mas nem sempre de modo explícito. Sempre que os surdos a utilizavam, eram desencorajados a fazê-lo, dando lugar a um discurso de que somente a fala deveria ser usada. Havia a insinuação de que a língua de sinais era algo grotesco, devendo, portanto, ser evitada. Contudo, mesmo na clandestinidade, a língua de sinais continuava sendo usada pelos surdos.

Outras contradições produziam-se, insistente e continuamente, no mundo teórico e prático em que eu trabalhava: eram alarmantes os resultados da maioria dos surdos em fala, leitura labial, leitura e escrita.

Com as várias indagações que me vim colocando ao longo de minha trajetória profissional, cheguei ao Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

• A DEFINIÇÃO INICIAL DO PROBLEMA DA PESQUISA

Vários focos temáticos suscitavam o desejo de pesquisar mais profundamente. Contudo, minhas experiências como professora alfabetizadora colocavam-me indagações específicas em relação à leitura e à escrita.

am com
tentava
e foi-se
a me
u fazer,
e tinha
gua de
dez, e

ssores,
n, eram
a fala
ra algo
o na
s.

mente,
tes os
ngo de
ucação

ar mais
essora
ura e à

Vinha constatando, ao longo do tempo, que os surdos não liam nem escreviam bem, e não faziam usos sociais de leitura e de escrita. O processo de alfabetização era extremamente longo e insatisfatório. Do ponto de vista da produção escrita do surdo, o resultado mais comum era a escrita de um grande número de frases e textos com sentido pouco claro, ambíguo e até mesmo ininteligível em algumas situações, causando enorme prejuízo à interpretação do leitor. Com relação à leitura, havia intensas dificuldades na interpretação de textos, pela falta de compreensão das noções de polissemia, contexto e interlocução. Frequentemente, o surdo não lançava mão do que já conhecia para inferir o significado, possivelmente pelas formações imaginárias em relação à leitura e à escrita e pelo sentimento de incapacidade em relação ao ato de ler e de escrever.

Buscando delimitar um problema de pesquisa, decidi, inicialmente, concentrar a investigação nas dificuldades e estratégias do surdo na passagem da língua de sinais à escrita e à leitura, e da oralidade à escrita e à leitura, em caso de surdos que não fizessem uso de língua de sinais, mas de língua oral. Procedendo, ainda, a um recorte menor, defini-me pela pesquisa de leitura e escrita de marcas lingüísticas de intensidade. Tal idéia originou-se das várias reflexões no curso de disciplinas no Mestrado, bem como das análises de escritas de alunos surdos, em cartas pessoais a mim endereçadas, e de outros textos. Nessas escritas, observava-se o registro de repetições de palavras, termos e orações, com o intuito de expressar a intensidade, sem a utilização dos recursos próprios da língua escrita para expressão da intensidade, como os adjetivos, os advérbios, linguagem figurada, e assim por diante.

Desse modo, o problema da pesquisa constituiu-se na direção de compreender as formas usadas pelo surdo para expressar a intensidade, na língua de sinais e na escrita; as influências da língua de sinais na escrita e na leitura, de modo geral, e, em específico, no registro da intensidade; as dificuldades e as estratégias usadas por surdos oralizados e por surdos que

usam língua de sinais para expressão das marcas de intensidade, na língua de sinais e na escrita, e para compreensão dessas marcas na leitura.

Com base nessa delimitação, foram definidos os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, e a metodologia mais apropriada de investigação. Foi estabelecido o contato com as instituições, os sujeitos e seus familiares, e foi iniciada a coleta de dados, a partir do projeto de pesquisa, previamente aprovado.

• A MUDANÇA DE DIREÇÃO

A partir da análise dos dados, e já mesmo na fase que precedeu a coleta de dados, percebi que havia problemas anteriores e mais amplos, comparativamente àquele que me havia proposto investigar. Eram problemas que antecederiam investigações mais pontuais e que deveriam contextualizar análises de fenômenos lingüísticos, no âmbito do problema da intensidade ou em qualquer outro.

As questões que emergiam sugeriam a importância de compreender a interação e a situação discursiva dos sujeitos surdos, suas práticas e processos de leitura e escrita, bem como a relação que o estigma e as formações imaginárias mantinham com essas instâncias. Foi realizada revisão bibliográfica em várias redes de informação disponíveis, como REDUC, UNCOVER, ERIC, PROQUEST, PSYCLIT, BIOLOGICAL e UNIBIBLI, entre outras. A relação que o estigma e as formações imaginárias em especial mantêm com as práticas e processos de leitura e escrita de sujeitos surdos, e com a situação discursiva, propósito desta pesquisa, não foi investigada no Brasil, e parece não ter sido em outros países, segundo o que foi encontrado.

Em função das questões que surgiram, o projeto de pesquisa e a direção da dissertação foram radicalmente redefinidos, e passei a fazer, dos dados, que se tinham originado da primeira proposta, uma outra leitura,

diversa da que eu me propusera, a partir de aspectos que me pareceram mais relevantes e que deveriam anteceder a análise lingüística que eu pensara fazer.

Na verdade, os dados se impuseram a mim. Preparada para tentar saber como os sujeitos surdos lidavam com o problema da intensidade, deparava-me, já no início do processo de coleta de dados, com adiamentos constantes dos encontros com os sujeitos para as entrevistas, com a necessidade de ter de me explicar demasiado sobre o objetivo da pesquisa, ou de quase provar que eu merecia confiança. Ao mesmo tempo, nos encontros com os sujeitos, para a avaliação de seus processos de leitura e escrita, constatava olhares buscando minha aprovação sobre as interpretações que faziam, julgamentos depreciativos sobre a qualidade de seus textos, temores ante a tarefa de escrever, comentários que diziam sobre a minha invasão de seus mundos... Como eu poderia desconsiderar essas inquietações? Eu poderia ter-me fechado no objetivo de investigar o problema da intensidade, sem abrir mão dele, tentando evitar mudar de direção, mas esse entorno impôs-se, pois ia ao encontro de indagações que, além de emergentes e intrigantes, eram vitais para mim, parte significativa do que eu me vinha propondo conhecer ao longo de minha trajetória de anos de trabalho com pessoas surdas.

Com a mudança de direção, foram eleitos, para análise, os seguintes aspectos: os processos e práticas sociais de leitura e escrita, objeto do Capítulo 4; situações discursivas e formas de comunicação na surdez, objeto do Capítulo 5; situações discursivas na surdez: formações imaginárias, estigma e preconceito, objeto do Capítulo 6. No Capítulo 1, discuto a metodologia e o processo da pesquisa, com as intempéries e surpresas. No Capítulo 2, apresento os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias escolares. No Capítulo 3, discuto as abordagens segundo as quais a questão da educação de surdos tem sido vista, e que sujeitos surdos se constituem a partir de cada uma delas. Ao falar de abordagens, refiro-me às três propostas existentes de

educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. O objetivo desse capítulo é situar questões mais genéricas, antes das considerações específicas propriamente ditas, subsidiando a análise dos tópicos referentes à situação discursiva, ao estigma, ao preconceito, às formações imaginárias, e à leitura e escrita. Apresento, também, nos Anexos, os roteiros utilizados nas entrevistas com os sujeitos, com seus familiares e seus professores, além dos textos para a avaliação dos processos de leitura e escrita dos sujeitos surdos, e incluo na última seção, a conclusão e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A METODOLOGIA, A ESCOLHA DOS SUJEITOS, AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS E OS BASTIDORES DA PESQUISA

"[...] O processo de penetrar na realidade, produzir classificações, compor explicações; de dirigir projetos, negociar fundos, varar a burocracia; de arquitetar metodologias e técnicas capazes de produzir a competente captura do mundo fugidio e complexo da vida social; de errar e improvisar; de sofrer e apaixonar-se pela descoberta, pelo trabalho de campo, pela tarefa abstrata de atribuir sentido às relações sociais, não é menos que uma aventura do corpo e do espírito." (NUNES, 1978)

• INTRODUÇÃO

A metodologia da pesquisa foi organizada, inicialmente, para verificar como os sujeitos surdos lidavam com as marcas de intensidade na língua de sinais, na leitura e na escrita, e para esse objetivo foram coletados os dados. Entretanto, um olhar diferente para esses mesmos dados impôs-se, e obrigou-me a reconhecer a importância de analisar fenômenos que precediam o problema da análise da intensidade.

Neste Capítulo, apresento a metodologia, os critérios de escolha dos sujeitos e sua caracterização, os procedimentos e as condições de produção dos dados. Mais adiante, explico as dificuldades que encontrei nos contatos com as instituições, os professores, com os sujeitos e seus familiares, os quais precederam as entrevistas propriamente ditas, e que, embora fossem os

bastidores da pesquisa, se constituíram como parte do campo de investigação.

• UM ESTUDO DE CASO

Do ponto de vista da escolha da metodologia de pesquisa, a opção foi pelo estudo de caso, considerando a necessidade de proceder a um empreendimento exploratório que permitisse lançar alguma luz sobre as variáveis que permeiam a construção da leitura e da escrita pelo surdo.

O estudo de caso é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo (GOODE & HATT, 1974), ou pretende "*conhecer bem uma pequena parte que não sabemos até que ponto é representativa desse todo*" (CASTRO, 1977), mas remete a categorias mais genéricas. De acordo com esse autor, "*o interesse primeiro não é pelo caso em si, mas pelo que ele sugere a respeito do todo*". De modo semelhante, ANDRÉ (1992) aponta o fato de que o caso é uma entidade única, singular, e que essa metodologia suscita no leitor a pergunta: "*O que existe nesse estudo que eu posso aplicar à minha situação?*". Os estudos de caso têm, assim, capacidade heurística, isto é, oferecem *insights* e conhecimentos que esclarecem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado e o levam a descobrir novas significações, ampliando suas experiências. Tais *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que configura o estudo de caso como um instrumento especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento da área.

O fenômeno estudado não é um retrato na perspectiva do exclusivo. Assim tratado, o caso apareceria como uma excentricidade, algo exótico, incomum, dificultando, inclusive, aproximá-lo de outros. Ao contrário, o estudo de caso tem origem no pressuposto de semelhança humana entre os sujeitos, que, apesar da singularidade de suas experiências, não são particulares,

porque são sociais. Se cada caso fosse tão único, tão particular, todo o universo precisaria ser investigado, para ser conhecido. Além disso, o estudo de caso permite um aprofundamento reflexivo bastante importante.

• OS SUJEITOS

◆ Critérios de escolha dos sujeitos

No que diz respeito à escolha dos sujeitos, foram estabelecidos critérios para sua homogeneização e diferenciação.

Como critérios de homogeneização, foram definidos o grau de perda auditiva e a série escolar. Todos os sujeitos deveriam ter perdas auditivas bilaterais profundas, variável que interfere nas suas possibilidades de sucesso escolar, diferentemente daqueles que têm perdas auditivas de grau menos acentuado, e que, teoricamente, têm resultados mais satisfatórios.¹

O segundo critério de homogeneização seria a série escolar, ou seja, seriam sujeitos os alunos surdos de uma mesma série escolar, ainda que de escolas diferentes. A série inicialmente prevista foi a 4ª série, pelo pressuposto de já serem os alunos capazes, nessa fase, de produzir e interpretar textos. Esse segundo critério de homogeneização não pôde, porém, ser mantido, devido ao fato de inexistirem, em Belo Horizonte, na época e nessa série escolar, surdos filhos de pais surdos, exigência de um dos critérios de diferenciação dos sujeitos, como explico adiante. Foi encontrado apenas um surdo profundo, filho de pais surdos, em fase de

¹ Segundo COUTO (1985), as perdas auditivas classificam-se, quanto ao grau, em: leves (entre 20 e 40 dB); moderadas (entre 40 e 70 dB); severas (entre 70 e 90 dB); profundas (acima de 90 dB). A surdez profunda impede a percepção de sons do ambiente familiar, da comunicação humana e a consciência do mundo sonoro. De acordo com o grau de perda auditiva, o sujeito surdo possui um resíduo auditivo maior ou menor. A amplificação desse resíduo, por meio do aparelho auditivo, pode ser útil para a percepção e para a comunicação do surdo.

escolarização mais avançada, e que, mesmo assim, havia interrompido a escolarização no ano de 1995, na 7ª série. Por essa razão, e também porque foi impossível encontrar sujeitos surdos com todas as características pretendidas cursando uma mesma série escolar, decidiu-se investigar uma **faixa** escolar, compreendida entre a 7ª série e o início da universidade, ou conclusão do 2º grau em época recente, o que possibilitava, inclusive, localização mais rápida dos sujeitos, além de substituições, se necessário. O pressuposto em relação aos marcos dessa faixa escolar é os sujeitos surdos, em quaisquer das séries compreendidas nessa faixa, estariam em condições de interpretar e de produzir textos, e de proceder à análise do que se iria constituir como investigação da compreensão de marcas lingüísticas de intensidade. A decisão de incluir nessa faixa escolar um sujeito surdo em curso do 3º grau teve por objetivo avaliar possíveis discrepâncias e contrastes nos resultados desse sujeito, comparativamente aos demais.

O primeiro critério escolhido para diferenciação dos sujeitos foi que seriam estudados surdos filhos de pais surdos e surdos filhos de pais ouvintes. Esses últimos constituem a grande maioria de pessoas surdas. A decisão de incluir a categoria surdos filhos de pais surdos justificou-se pelo fato de esses sujeitos serem identificados, em várias pesquisas, como aqueles que têm melhor desempenho na leitura, facilidade atribuída ao fato de dominarem a língua de sinais, primeira língua aprendida.

O segundo critério de diferenciação escolhido foi que seriam sujeitos aqueles surdos que tivessem história de escolarização predominante ou totalmente no ensino regular, por serem considerados, por muitos educadores e familiares, como os surdos de melhor desempenho em leitura, escrita, fala e leitura labial. Seriam também sujeitos os surdos cuja trajetória escolar ocorresse predominante ou totalmente no ensino especial; estes constituem maioria, sendo considerados por muitos como os que apresentam os piores resultados em linguagem oral, leitura e escrita. A pesquisa pretendia verificar

se todas essas afirmações eram pertinentes, além de compreender as condições de possibilidade ou impossibilidade de leitura e escrita.

O terceiro critério de diferenciação escolhido foi que seriam sujeitos surdos oralizados e sujeitos surdos não oralizados. Isso se justificava pela necessidade de compreender em que medida os aprendizados de fala e leitura labial pelos sujeitos surdos, ou sua ausência e precariedade interferia nos processos de leitura e escrita, aplicando-se o mesmo raciocínio para aqueles sujeitos que utilizavam a língua de sinais. Posteriormente, com a mudança do foco da pesquisa, os aprendizados discursivos constituíram dados também para a análise da interação entre surdos e ouvintes.

A abordagem educacional utilizada na escolarização do surdo não foi tomada como um critério para a escolha dos sujeitos, uma vez que não foi possível obter amostra de sujeitos em uma das abordagens, a abordagem bilíngüe, devido à inexistência de escolas que a adotassem, no Estado de Minas Gerais, até o momento da pesquisa.

Pretendia-se, ainda, estudar sujeitos surdos em processo de escolarização, bem como investigar seus processos e práticas sociais de leitura e escrita.

◆ Localização dos sujeitos

Os sujeitos foram localizados por formas diversas, entre o fim do segundo semestre de 1995 e o início do primeiro semestre de 1996.

Para localizar os surdos filhos de pais surdos, foram feitas visitas às associações de surdos de Belo Horizonte e Contagem, pois não se tinha notícia da presença desses sujeitos nas escolas.

As escolas especiais² de Belo Horizonte foram fonte de localização dos sujeitos surdos filhos de pais ouvintes, com trajetória no ensino especial e usuários de língua de sinais. Esses sujeitos constituem o grupo dos surdos não oralizados. Foram contatadas as três escolas especiais existentes em Belo Horizonte, aqui denominadas "Escola A", "Escola B" e "Escola C".

A "Escola A" pertencia à rede pública, e mantinha as quatro primeiras séries do 1º grau. As outras duas escolas eram particulares, porém mantinham convênios com órgão assistencial. Dessas duas escolas, uma atendia a alunos nas quatro primeiras séries do 1º grau ("Escola B"), e a outra, nas oito séries do 1º grau ("Escola C"). A abordagem educacional de referência nas escolas "A" e "B" era a comunicação total, claramente estabelecida na segunda instituição, mas não na primeira. Na "Escola C", a abordagem adotada era a do oralismo, embora vários professores utilizassem formas simultâneas de comunicação (uso de fala e sinais), indicando práticas de comunicação total. Não havia escolas bilíngües em Belo Horizonte, até então³.

Os filhos surdos de pais ouvintes com trajetória no ensino regular, não usuários de língua de sinais e com outro tipo de experiência lingüística e social, constituem o grupo dos surdos oralizados, e foram localizados por intermédio de uma entidade representativa para surdos de Belo Horizonte, que congregava familiares e sujeitos surdos cujas trajetórias escolares se vinham desenvolvendo desde o início ou predominantemente no ensino regular.

² A escola especial caracteriza-se como "instituição especializada [...], onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos" (MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial, 1994:42).

³ As abordagens de educação de pessoas surdas - oralismo, comunicação total e bilíngüismo - estão descritas no Capítulo 3.

◆ Caracterização geral dos sujeitos

Foram seis os sujeitos surdos estudados, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. A faixa escolar a que pertenciam compreendeu, como já foi dito, da 7ª série do 1º grau ao primeiro ano do 3º grau. O ensino especial e o regular nortearam as trajetórias escolares desses sujeitos. As idades variavam entre 14 e 20 anos. Todos tinham perdas auditivas profundas, e pertenciam a frações diferenciadas da classe média.

O tipo de experiência escolar, lingüística e de leitura e escrita também diferenciava os sujeitos da pesquisa, de modo que é possível dividi-los em dois grupos, o dos surdos oralizados e o dos surdos não oralizados. Os denominadores comuns gerais de cada grupo encontram-se a seguir, e a caracterização específica dos sujeitos que os compõem é feita no Capítulo seguinte. Uma vez que os Capítulos 3, 4, 5 e 6 remetem o leitor aos sujeitos e apresentam resultados que lhes dizem respeito, julguei mais apropriado fazer constar a caracterização específica deles de um capítulo separado, para que aquele pudesse localizar-se com facilidade, quando necessário.

◆ Os surdos oralizados

Constituem esse grupo aqueles sujeitos que têm razoáveis ou boas habilidades de fala e leitura labial. O grupo dos surdos oralizados é constituído por Eliana, Rita e Ricardo⁴, todos filhos de pais ouvintes.

Do ponto de vista dos critérios aqui adotados para caracterizar a classe social, nesse grupo, dois sujeitos pertenciam à classe média superior, fração social mais favorecida - Rita e Eliana - e um deles - Ricardo - à média classe média.

⁴

Os nomes de todos os sujeitos e dos outros informantes são fictícios, à exceção do nome da intérprete de língua de sinais, que auxiliou na transcrição de alguns trechos de algumas fitas (Sônia Marta de Oliveira).

Também tinham em comum o fato de que suas trajetórias escolares se deram predominantemente em escolas de ensino regular, particulares e de grande renome em Belo Horizonte. Além disso, por maior ou menor período de tempo, também freqüentaram uma mesma escola regular, onde, no próprio turno, ou fora dele, como atividade da escola, eram atendidos individualmente e/ou em grupo, com outros alunos surdos, por profissionais especializados no campo da surdez. Essa situação em muito se assemelhava à modalidade classe especial,⁵ e, para o propósito de análise, aqui será denominada "Escola Mista".

Além dessas experiências escolares, houve ingresso em escola especial no caso de Eliana, que, numa determinada época, estudou em escola especial, concomitantemente à escola regular, e no de Rita, que fez o primeiro período numa escola especial, em outra cidade onde morou, nessa época. Ricardo, por sua vez, cursou da 5^a à 8^a série numa escola que, apesar de regular, recebia um grande número de alunos com dificuldades de aprendizado, distúrbios emocionais e deficiências. Embora tivesse sido notada semelhança de sua escola com a escola especial, nessa análise aquela será tratada como regular, por não ter sido possível, e nem ser do objetivo da pesquisa a verificação desse dado.

Além da assessoria prestada pela escola, era comum, aos três sujeitos, a assistência assídua de suas mães no âmbito pedagógico, por tempo mais ou menos prolongado, conforme o caso, e, freqüentemente, também no processo de aquisição de fala, mediante ações planejadas e constantes, para alcançar o objetivo de desenvolver a linguagem oral.

⁵ A Classe Especial caracteriza-se como "sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a constituir ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos". (MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial, 1994:19).

Com relação a atendimento pedagógico particular e individualizado prestado por profissional especializado, em atividade extra-escola ou extraclasse, dois sujeitos - Rita e Ricardo - recebiam esse atendimento, prestado por uma psicóloga com especialização no campo pedagógico, a qual atendia a ambos. O atendimento incluía acompanhamento das tarefas escolares, da interpretação e produção textual e orientação dos professores do ensino regular, por meio de visitas periódicas às escolas. Rita e Ricardo também dispunham de aulas particulares de inglês. Apenas Eliana não recebia assistência pedagógica profissional; no seu caso, essa tarefa foi desenvolvida intensamente pela mãe, ao longo de quase todos os anos de sua história escolar.

O atendimento fonoaudiológico particular foi mantido por todos os sujeitos, por uma ou mais de uma década; dois deles - Eliana e Rita - ainda recebiam atendimento nesse campo, na época da pesquisa.

Todos os surdos oralizados faziam uso de aparelhos auditivos de tecnologia de última geração, utilizavam-nos constantemente, e suas mães estavam sempre às voltas com lançamentos e novas tecnologias. A percepção auditiva disponível com a amplificação permitia a discriminação de sons fortes, e em caso de sons que exigiam maior percepção, como, por exemplo, o som do telefone, todos eles afirmavam conseguir ouvi-lo, atender e perceber que alguém falava, parava de falar, ou se havia sinal de chamada ou de ocupado, mas não era possível, em nenhum caso, discriminar características do interlocutor e o conteúdo de sua fala, exceto no caso de Ricardo, que dizia reconhecer a voz da mãe pelo celular, que segundo ele disse, potencializava a audição. Essas possibilidades eram bastante valorizadas por todos os sujeitos e por seus familiares.

Com relação à fala e à leitura labial, todos eles faziam uso das duas modalidades na interação com ouvintes e com outros surdos, também oralizados, com os quais conviviam. Comunicavam-se oralmente mais freqüentemente, e de modo bem mais satisfatório do que os surdos não

oralizados, sendo capazes, por exemplo, de sustentar uma conversação oral em nível razoável, bom ou ótimo, dependendo do tema e de outras variáveis.

Além da assistência pedagógica e fonoaudiológica, dois dos três sujeitos - Ricardo e Rita - faziam psicoterapia havia anos.

Apenas no caso de um sujeito - Ricardo - houve reprovação escolar, verificando-se, por isso, uma discrepância entre a sua idade e a série escolar que cursava, o que não ocorria no caso dos outros sujeitos.

Dois sujeitos - Rita e Ricardo - não tinham habilidades em língua de sinais, não desejavam aprendê-la, e não freqüentavam associações de surdos. A exceção era Eliana, cujo aprendizado de língua de sinais e cujo contato com a Comunidade Surda⁶ se iniciara cerca de três anos antes da época da pesquisa.

As dificuldades escolares e de leitura e escrita dos sujeitos eram contornadas à custa da infra-estrutura familiar provida, bem como da assistência profissional, no caso de Rita e de Ricardo. Observou-se, também nesses dois casos, intermediação do profissional que acompanhava os sujeitos, em negociações com os professores das escolas regulares onde os sujeitos estudavam, ao longo de toda a sua trajetória escolar, para acesso antecipado às provas e adaptação de algumas demandas às dificuldades e ritmos dos sujeitos.

As demandas de leitura e escrita feitas pelas famílias, sempre colocadas pelas mães dos sujeitos, também eram de grande exigência, e semelhantes às das escolas. Eram intensas, no caso de Rita, e foram também no de Eliana, por vários anos, mas não nítida e objetivamente estabelecidas no caso de Ricardo, exceto em relação ao desenvolvimento de fala. Estavam

⁶ A Comunidade Surda é um grupo constituído e organizado por pessoas surdas, em geral através das associações de surdos - ou entidades de surdos, como indico adiante. De acordo com HIGGINS (1980: 35-77), a surdez não é uma condição suficiente para o pertencimento à Comunidade Surda. O pertencimento a esse grupo é obtido através da identificação com o mundo dos surdos, as experiências compartilhadas pelos indivíduos surdos, decorrentes da surdez, e participação nas

presentes na época da pesquisa apenas em relação a Rita. Havia maior exigência e expectativa dos pais em relação à leitura, comparativamente à escrita, em todos os casos.

Havia um entorno razoavelmente favorável de leitura e escrita nos três casos. Os familiares de todos os sujeitos surdos desse grupo - os pais e a maioria dos irmãos - também eram leitores freqüentes, e mantinham algum tipo de prática de escrita.

Todos os sujeitos surdos desse grupo mantinham algum tipo de prática de leitura, e alguns de escrita, fora da escola, com grande destaque para Eliana.

A interação desses sujeitos com os ouvintes era freqüente, na escola e fora dela, mas não era isenta de desconforto e problemas. A interação com outros surdos também era comum, mas restrita a outros surdos oralizados. Apenas Eliana mantinha contato com surdos não oralizados.

Apesar das habilidades em linguagem oral, havia problemas discursivos significativos em todos os casos.

◆ Os surdos não oralizados

Constituem esse grupo aqueles sujeitos que têm precárias habilidades de fala e leitura labial, embora elas não sejam completamente ausentes. O grupo dos sujeitos surdos não oralizados é constituído por Carlos, Frederico e Denise. Frederico é filho de pais surdos, e os outros são filhos de pais ouvintes.

Do ponto de vista da classe social, esse grupo inclui sujeitos cujas famílias também pertenciam à classe média, mas a uma fração menos favorecida - classe média baixa - comparativamente aos sujeitos do outro grupo.

atividades propostas pelas associações e outras organizações de surdos. Constitui, ainda, um local onde a língua de sinais é compartilhada e desenvolvida.

Um dos sujeitos - Denise - teve trajetória escolar desenvolvida totalmente em escola especial, e os demais, trajetórias mistas, em escola especial e em escola regular, como foram os casos de Carlos e Frederico.

É importante salientar que, nas escolas especiais para surdos, tradicionalmente, ao longo de décadas, cada série escolar era feita num período de tempo bem maior, que variava entre um e dois anos, e a permanência não costumava ser considerada reprovação na série, embora ela existisse como parte do sistema escolar. Um exemplo disso era Denise, que informou apenas uma reprovação em sua trajetória, mas aos 19 anos de idade ainda cursava a oitava série. Os dados sobre reprovações fornecidos pelos pais e pelos próprios sujeitos não coincidiram e não eram muito precisos. Além disso, diferentemente dos sujeitos surdos oralizados, nesse grupo era muito discrepante a idade dos sujeitos em relação às séries escolares que cursavam.

Dois sujeitos, Carlos e Frederico, em determinadas séries do primeiro grau também foram alunos de escolas de ensino regular de Belo Horizonte, públicas e particulares. Não houve assistência pedagógica prestada na escola por profissional especializado, a Frederico e a Carlos, no período em que ambos foram alunos do sistema de ensino regular.

Denise, à diferença dos dois outros sujeitos desse grupo, desde o início da escolarização estudava em escola especial, a "Escola C". Na época da coleta de dados, Carlos e Denise estavam concluindo a 8ª série, na mesma escola, onde estudavam desde a 5ª série, e iniciando numa escola pública de ensino regular o segundo grau, com atendimento em uma Classe Especial.⁷ Frederico havia interrompido, no ano de 1995, a 7ª série, também na "Escola C", onde estudava desde a 5ª série, e retornara, ainda no período de realização da coleta de dados, à escola, para repetir a 7ª série.

7

Esta classe era composta apenas por alunos surdos, que contavam com uma intérprete de língua de sinais durante todo o turno escolar, transmitindo os conteúdos ministrados pelos professores de ensino regular de cada uma das disciplinas. Eram, assim, dois profissionais, concomitantemente, durante as aulas.

Outro aspecto a ressaltar é que não houve, também, nenhum tipo de atendimento extra-escolar nos âmbitos pedagógico, fonoaudiológico e/ou psicológico, prestado a dois sujeitos, Carlos e Denise. Frederico era a exceção, tendo recebido atendimento fonoaudiológico particular e individualizado durante oito anos, duas vezes por semana. Houve, ainda, atendimento fonoaudiológico prestado aos três sujeitos desse grupo pelas escolas especiais que eles freqüentaram.

Não se verificou, nos casos de dois sujeitos desse grupo, Frederico e Denise, assistência assídua da mãe ou de qualquer outro familiar, no âmbito pedagógico. Denise recebia, eventualmente, assistência escolar de irmãs, quando necessário. No caso de Frederico, a mãe esteve praticamente ausente do processo escolar, tendo sido o pai quem o acompanhou mais de perto, mas sem prestar assistência escolar direta e constante. A exceção dos sujeitos desse grupo era Carlos, cujo pai lhe prestou assistência escolar assídua durante toda a primeira parte do ensino fundamental. Não houve, entretanto, continuidade no acompanhamento, nas séries seguintes do curso fundamental. Bastante divergente era a demanda e a expectativa dos pais em relação aos filhos surdos desse grupo, comparativamente às dos pais dos sujeitos surdos do outro grupo.

No processo de aquisição de fala, também era bastante diversa a participação dos familiares desses sujeitos, em especial a de suas mães, que procuravam colocar a demanda da comunicação oral dirigindo-se oralmente aos sujeitos surdos, mas não atuavam diretamente no ensino de linguagem oral, como ocorria com as mães dos sujeitos do outro grupo. Não havia ações constantes e planejadas por elas ou por outros familiares para alcançar o objetivo de desenvolver a linguagem oral dos sujeitos surdos.

Todos os surdos não oralizados possuíam aparelhos auditivos. Dois sujeitos, Frederico e Carlos, não os utilizavam havia vários anos, tampouco seus familiares punham foco no que constituía um valor para os pais dos sujeitos do outro grupo. Denise era uma exceção, pois fazia uso regular do

aparelho. Tanto ela quanto os demais sujeitos desse grupo declararam que percebiam com o aparelho apenas sons muito fortes.

Com relação à fala e à leitura labial, procuravam fazer uso das duas modalidades na interação com ouvintes, com os quais conviviam esporadicamente. Comunicavam-se oralmente em frequência muito menor, e de modo menos satisfatório do que os surdos oralizados, não sendo capazes, por exemplo, de sustentar uma conversação somente oral em nível razoável. Todos faziam uso de língua de sinais na comunicação com outros surdos, e na presença de um interlocutor ouvinte que usasse língua de sinais, como era o meu caso, procuravam usar bastante fala como apoio comunicativo, constituindo, algumas vezes, português sinalizado, mas nem sempre; nesse caso, era uma forma de ajuste à modalidade de domínio do interlocutor ouvinte.

Os sujeitos surdos desse grupo, com exceção de Denise, freqüentavam as associações de surdos, onde solidificavam o aprendizado da língua de sinais.

Em relação às trajetórias escolares, todos tinham sido reprovados em uma ou em mais de uma série. Havia grande discrepância entre a idade dos sujeitos e a série escolar que cursavam.

As demandas de leitura e escrita feitas pelas escolas que esses sujeitos freqüentavam eram menos freqüentes, tampouco havia evidências de maior exigência em relação à leitura e à escrita.

As demandas de leitura e escrita feitas pelos familiares eram pequenas, ou inexistentes. As mães dos sujeitos desse grupo não estabeleciam exigências de leitura e escrita aos sujeitos surdos, como ocorria em relação à maioria das mães dos sujeitos do outro grupo. Havia maior exigência e expectativa dos pais em relação à leitura, comparativamente à escrita, em todos os casos.

Não havia um entorno favorável de leitura e escrita, embora a oferta de materiais de leitura não fosse inexistente em nenhum dos três casos desse

grupo, no entanto, bem menor, em alguns casos, comparativamente à oferta para os sujeitos surdos do outro grupo. Os familiares de todos os sujeitos surdos desse grupo - os pais e a maioria dos irmãos - eram leitores menos freqüentes, e mantinham esporádicas práticas de escrita, ou elas eram ausentes.

As dificuldades de leitura e escrita dos sujeitos persistiam. Não havia assistência profissional extraclasse voltada para o atendimento das dificuldades, e a infra-estrutura familiar não era sistematizada e oferecida como assistência escolar, como ocorria em relação aos sujeitos do outro grupo, ficando restrita às solicitações dos sujeitos desse grupo.

Apenas Denise mantinha práticas de leitura, fora da escola, com alguma freqüência. Frederico e Carlos liam muito raramente. Não havia práticas de escrita, exceto da parte de Carlos, mas também muito esporádicas.

A interação dos sujeitos surdos com os ouvintes era bem menos freqüente, comparativamente à dos sujeitos do outro grupo. Não estavam ausentes as dificuldades. A interação com outros surdos era bastante comum, especialmente aqueles surdos que utilizavam a língua de sinais.

Além de poucas habilidades em linguagem oral, havia outros problemas discursivos significativos em todos os casos.

• OUTROS INFORMANTES DA PESQUISA

Além dos sujeitos surdos, decidi entrevistar um familiar, o professor de português dos sujeitos e o profissional que porventura fosse responsável pelo acompanhamento pedagógico extraclasse. Apenas no caso de Frederico, ambos os pais, e também sua avó paterna, pessoa bem próxima da família, foram entrevistados. Considerei que seria mais apropriado ter um maior número de informantes nesse caso, pelo fato de Frederico ser o único sujeito

surdo filho de pais surdos, circunstância bastante diversa da dos outros sujeitos.

Em relação aos familiares, nos contatos telefônicos iniciais, habitualmente as mães atendiam, e eu procedia à solicitação da entrevista, sem indicar, no entanto, que poderia ser um dos pais, pelo pressuposto de serem as mães as pessoas que habitualmente mais acompanham os filhos, do ponto de vista escolar. Em apenas um caso, o de Carlos, a mãe indicou-me que a entrevista com o pai seria mais proveitosa, por ser ele a pessoa que mais havia acompanhado o filho surdo nas questões escolares.

A razão da escolha dos professores de Português dos sujeitos como informantes deveu-se ao fato de ser a disciplina mais diretamente relacionada com o aprendizado da leitura e da escrita, foco desta pesquisa.

Quanto ao profissional que trabalhava, mediante atividades extraclasse, as dificuldades de leitura e escrita dos sujeitos, foi entrevistada a psicóloga que prestava atendimento a dois deles, Rita e Ricardo.

Dessa maneira, os informantes, num total de 22 pessoas, incluindo os sujeitos, foram: Frederico, seu pai, sua mãe e sua avó; Carlos e seu pai; Denise e sua mãe; a professora de Português de Frederico, Denise e Carlos;⁸ Rita, sua mãe, a psicóloga e a professora de Português; Ricardo, sua mãe, a psicóloga e a professora de Português; Eliana, sua mãe e seu professor de Português. Houve, também, outras participações: Adriano, sujeito surdo, na entrevista de pré-teste; Edna, também surda, gravou os textos em língua de sinais; Sônia, intérprete, ajudou na transcrição do texto em língua de sinais. Todas essas pessoas subsidiaram as minhas reflexões.

⁸ Esta professora não concedeu uma entrevista para relatar sobre cada um dos sujeitos. Mais adiante, neste texto, no tópico "Os bastidores da pesquisa", e também nos Capítulos 4, 5 e 6, reflito sobre as razões que explicam as resistências dessa professora e de outros informantes da pesquisa.

• AS TÉCNICAS

O registro dos dados foi feito mediante gravações em áudio, em vídeo, e, em mínima escala, de anotações durante a entrevista. Inicialmente, foi cogitada a utilização somente do áudio para registro dos depoimentos dos surdos oralizados. No entanto, apesar de testes preliminares, verificou-se que, no momento de ouvir as gravações, ocorreram problemas de inteligibilidade, devido a características de fala de alguns sujeitos, que tiveram de ter as entrevistas subsequentes filmadas. Além disso, a filmagem apresenta mais dados do que a gravação apenas em áudio, e torna-se um procedimento mais interessante, especialmente se o foco está no processo e na interação, como é o caso desta pesquisa.

Uma outra observação é a de que foi bastante apropriado filmar durante todo o tempo em que o sujeito permanecia na sala, inclusive nos momentos em que ele se ocupava da leitura e da escrita; a câmera mantinha-se pronta para captar sutilezas que emergiam, fossem mudanças de estado de ânimo, fosse a elaboração de perguntas e outros fenômenos que ocorriam durante o processo da leitura e da escrita.⁹

Existiram condições excelentes de filmagem, do ponto de vista de local adequado, da qualidade do equipamento e do trabalho do operador de filmagem para encontrar o ângulo de enquadramento ideal das cenas, especialmente quando os interlocutores usavam língua de sinais.

⁹ É aconselhável que o pesquisador permaneça na sala, para prestar eventuais esclarecimentos, se necessário, e sugere-se que ele se ocupe com alguma tarefa, a fim de contribuir para que o sujeito não fique apressado ou aflito com o pesquisador à sua frente, aguardando por ele.

• OS PROCEDIMENTOS

O tipo de entrevista escolhido para a coleta de dados foi a semi-estruturada, cujos roteiros se encontram nos "Anexos".

As entrevistas com os sujeitos surdos e com os outros informantes realizaram-se nos mais variados locais: nas salas de aula da Faculdade de Educação/FAE-UFMG, na escola especial, nas residências dos sujeitos, na escola regular, em consultório e em escritório particular. Também o trajeto da residência do sujeito à FAE constituiu outra oportunidade de obtenção de dados, porque, muito freqüentemente, foi necessário buscar e levar os sujeitos em casa. Discuto as razões disso mais adiante.

Os procedimentos que foram utilizados para a coleta dos dados sobre a história dos sujeitos estão descritos nos "Anexos", que incluem os roteiros de entrevista com os sujeitos surdos, com os familiares, professores de Português e especialistas que lhes prestavam atendimento extraclasse. Constam, também, o questionário para mapeamento inicial do campo, quando o objetivo era situar alunos surdos no ensino especial na 4ª série, e os textos apresentados aos sujeitos, para avaliação dos processos de leitura e escrita e das marcas de intensidade. O texto escolhido para situar dados gerais sobre o processo de leitura e de escrita dos sujeitos foi "Conversa fiada", texto de literatura infanto-juvenil. Oralmente, ou em língua de sinais, os sujeitos deveriam explicar o que haviam compreendido, e responder a perguntas tópicas sobre o texto e o vocabulário. Depois, deveriam escrever sobre o que haviam lido. Para a pesquisa das marcas de intensidade, o texto apresentado foi um condensado de uma reportagem - "O monstro interior" - da revista "VEJA", a partir da qual foi composto um texto menor, que privilegiasse as evidências das marcas de intensidade. A revista havia sido selecionada por ser o suporte de leitura que parecia expressar maior número de marcas de intensidade, comparativamente a outros suportes, e por conter textos de uso corrente na sociedade. As marcas de intensidade aparecem em determinadas

categorias morfológicas, e as selecionadas para análise foram: adjetivo, advérbio, série sinonímica, metáfora. O objetivo era ver como os sujeitos compreendiam, na leitura, essas marcas de intensidade. Era também minha intenção avaliar como os sujeitos que usavam língua de sinais expressavam a intensidade, e como a registravam na escrita, tendo em vista a diferença de organização dos parâmetros lingüísticos da língua escrita e da língua de sinais. Para tanto, foi gravado vídeo em língua de sinais, tendo sido escolhido um texto que contivesse muitas marcas de intensidade. (Ver o texto "A escola de surdos", nos Anexos). Os sujeitos surdos que se comunicavam mediante a língua de sinais assistiram ao vídeo e tentaram expressar por escrito o que compreenderam da história. Na análise, iria ser verificado como haviam sido registradas as marcas de intensidade. Os sujeitos surdos que não usavam língua de sinais, por sua vez, receberam o texto em língua de sinais convertido em texto oral. Foi feita leitura oral do texto, traduzido, originalmente em língua de sinais, aproximando a leitura o mais possível do estilo do discurso oral, pela impossibilidade de decorar o texto. Os sujeitos escreveram, em seguida, o que compreenderam. Responder verbalmente ou por língua de sinais a perguntas tópicas sobre o significado de palavras e frases referentes à intensidade, em escalas de grau de intensidade, também constituía outra tarefa. Outros detalhes do trabalho com os textos também constam dos Anexos.

Embora a metodologia e os procedimentos tenham sido organizados e postos em prática para investigar um determinado objeto, percebi, no desenvolvimento da pesquisa, que o objeto deveria ser outro. A mudança foi determinada por vários acontecimentos que marcaram o processo de coleta de dados, ocorrido num tempo longo. Voltar o olhar para esse entorno, além do que acontecia nas entrevistas, fez-me ver que eu não poderia ignorar fenômenos tão emergentes e tão intrigantes. Por que certas coisas que me pareciam tão simples, para aquelas pessoas parecia, na maioria das vezes, um terrível pesadelo? Por que fugiam, não cumprindo o combinado, faltando a

vários encontros sem nem pensar em avisar, ou me fazendo prometer que cada encontro seria o último? A experiência com pesquisa solidificou o aprendizado de que o dado não é apenas a palavra concreta, literal, que sai da boca ou das mãos de alguém. Sem esse aprendizado, perdemos a chance de perceber o não dito explicitamente, e a oportunidade de ouvir o som que há no silêncio dos interlocutores surdos ou ouvintes.

• A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

O total de horas de entrevistas gravadas em áudio e em vídeo foi de 84 horas (38 de áudio e 46 de audiovisual).

A transcrição dos audiovisuais em que os sujeitos usam língua de sinais, que representou mais da metade do material filmado, foi uma atividade muito demorada; vários trechos dos vídeos foram vistos muitas vezes, uma vez que a enunciação em língua de sinais contém muita informação simultânea, e era necessário evitar a perda de dados relevantes. Sônia Marta, intérprete de língua de sinais, extremamente habilidosa, ajudou-me a conferir as passagens em que tive dúvida do que era dito em língua de sinais, e que constituíram, felizmente, apenas uma parte pequena do todo dos dados.

Os depoimentos orais dos sujeitos surdos foram transcritos literalmente, e também aqueles em que havia uso de fala com apoio de sinais. Alguns enunciados em português sinalizado¹⁰ foram literalmente transcritos. Porque não era necessário para o propósito desta pesquisa, não utilizei, na transcrição dos enunciados em língua de sinais, formas específicas de transcrição, como as indicadas na literatura brasileira (FERREIRA BRITO, 1995: 207-242) e estrangeira (STOKOE, 1960, 1965, 1979; LIDELL, 1984 e

¹⁰ Modalidade de comunicação que consiste, *grosso modo*, no uso de fala e sinais, concomitantemente. Difere radicalmente de língua de sinais, e é discutida nos Capítulos 3, 4 e 5.

outros autores, *apud* FERREIRA BRITO, 1995), em que são descritas notações específicas para indicação de verbos, pronomes, advérbios, classificadores, soletração manual, componentes não manuais e toda a gama de aspectos lingüísticos segundo os quais se estruturam as línguas de sinais.

• OS BASTIDORES DA PESQUISA

Constituem os bastidores da pesquisa as interações que mantive com os sujeitos surdos e todos os outros informantes, antes das entrevistas propriamente ditas.

De acordo com FERREIRA (10.ed.), bastidor significa "*espécie de caixilho de madeira, com tiras de lona, onde se segura o estofa em que se há de bordar*". Significa, ainda, "*decoração lateral e móvel de teatro*", e, em sentido figurado, "*intimidade ou particularidade da política, das finanças, etc.*". Eu poderia lançar mão de qualquer um desses sentidos para expressar quanto foi significativo ver o que vi, recorrendo ao termo "bastidores da pesquisa". Poderia, com isso, dizer que o entorno das entrevistas constituiu, para mim, como um suporte do meu bordado, as laterais das cenas que se passaram, ou a entrada no universo íntimo de cada sujeito surdo, seus familiares, professores e escolas, e no meu próprio universo de conceitos em relação ao que significa ser surdo ou ouvinte, e, antes mesmo disso, o que significa ser pessoa.

Aqui, ao falar dos bastidores, e em algumas outras seções, estarei tentando fazer um pouco do que NUNES (1978: 10-13) propõe: transformar a minha prática de pesquisadora numa instância de estudo, especialmente porque estive às voltas com o que esse autor denomina "[...] *intenso, sistemático e penoso afastamento entre a pesquisa e o projeto inicial*", e que parece ser a regra, e não a exceção da prática científica.

De acordo com LAREAU (1989: 187-223), são incomuns descrições realísticas de como foram coletados os dados de pesquisa, e não é dada atenção às armadilhas, aos atrasos, às frustrações e a outros aspectos que inevitavelmente acompanham o trabalho de campo, considerados acessórios cujo tratamento é desnecessário. Contudo, essas informações são fundamentais. Retratá-las não tem como pressuposto a necessidade de aplacar a ânsia do leitor por informações pessoais sobre o autor, ou mostrar as "sujeiras" da pesquisa. Significa apenas desromantizar a idéia de que tudo foi perfeito, de que os dados foram colhidos sem problemas - afinal, estão ali! - além de situar a partir de que certas conclusões foram tiradas, oferecendo possibilidades para que o trabalho seja avaliado qualitativamente.

• A RECEPÇÃO DA PESQUISADORA PELAS ESCOLAS DE SURDOS

Minha trajetória profissional, de quase quinze anos de trabalho com surdos, não me garantiu o acesso imediato e completo à informação, ao contrário do que eu imaginava. Pensava que as escolas abririam suas portas porque me conheciam, e porque, pela primeira vez, em Minas Gerais, alguém fazia uma pesquisa sobre surdez. Cometi um engano.

O processo de localização dos sujeitos da pesquisa iniciou-se pela minha aproximação com as três escolas de ensino especial de Belo Horizonte, uma das quais é a escola em que trabalho, retomando vínculos pessoais e profissionais já antes estabelecidos, com diretores, supervisores, professores e outros funcionários dessas instituições.

A aproximação com as escolas objetivava, de início, obter dados que não eram de grande complexidade, e que se resumiam nos nomes dos alunos e de seus familiares, endereços, graus de perda auditiva e informações sumárias sobre a história escolar, tendo sido solicitados os dados em um

questionário fechado, a fim de facilitar o preenchimento.¹¹ A intenção era mapear o campo, situando quantos e quem eram, genericamente, os sujeitos surdos que cursavam a 4ª série do primeiro grau, como inicialmente havia sido projetado.

Em cada escola especial, o número máximo de alunos por série não ia além de dez, doze, e havia, em geral, no máximo duas ou três classes de 4ª série. Assim, fornecer os dados não constituía um problema de grandes dimensões. Contudo, só não foi problemático em apenas uma escola, a "Escola B", em que houve receptividade e presteza de atendimento, e em menos de dois dias a coleta das informações já havia sido concluída.

A Escola "A" levou cerca de três meses para fornecer os dados necessários para esse primeiro mapeamento do campo, bastante simples. Devido ao fato de a Direção, na época, haver perdido o documento que continha a solicitação da pesquisa, foi necessário proceder a novo pedido, repetindo os passos anteriores, e esperar um bom tempo. Até que fui autorizada a consultar pessoalmente os arquivos da Escola, com a colaboração parcial de uma funcionária da Secretaria, já que, segundo a Diretora, os funcionários solicitados a fazer essa tarefa (Assistente Social e Supervisora) se haviam recusado, alegando não ser incumbência de suas profissões.

Na Escola "C", as dificuldades foram maiores e mais difíceis de serem negociadas. Direção e professores pareciam partilhar o propósito de controlar a saída de informação, indicando forte fechamento institucional.

Ser conhecida dessa instituição pelas minhas convicções, especialmente em relação à adesão ao uso de língua de sinais, na educação do surdo, contribuiu para a recepção desconfiada, vigilante e hostil que me foi reservada, sobretudo porque, nessa escola, a tendência predominante era a do oralismo, que contra-indica o uso de língua de sinais no processo

¹¹ Ver "Questionário para mapeamento inicial do campo", nos Anexos.

educacional do surdo. "Você é gestualista, não é?", foi uma das perguntas da Supervisora da "Escola C", no primeiro contato comigo.

A burocracia para obter os dados, exercida pela obediência dos profissionais da escola às hierarquias, somada às suspeitas sobre a pesquisa, dificultavam o acesso aos sujeitos surdos. O primeiro contato, naquela escola, foi com a Direção, que procedeu ao meu encaminhamento à Assistente Social, que, por sua vez, encaminhou-me à Supervisora de 1^a a 4^a série. A partir daí, decorreram várias interações, sempre marcadas pela desconfiança. Justificando seu início recente na atividade, a Supervisora alegou falta de tempo para compilar os dados solicitados num prazo mais curto, além de afirmar as convicções que possuía em relação ao oralismo e sua admiração por Álpia Couto, uma das maiores defensoras e difusoras da abordagem oralista no Brasil. Curiosamente, incluiu, em seu relato, a narrativa de suas tentativas de ingresso no Mestrado da FAE/UFMG, ressaltando que, apesar de não haver ingressado num curso de Pós-Graduação, recebia vários convites para ministrar cursos na área da surdez, falas que sugeriam insegurança, temores e comparações. Apesar da alegação da falta de tempo, prontificou-se a entregar os dados num prazo de duas semanas. No momento de meu retorno à Escola, a Direção adiantou-me, por telefone, que não autorizava, em absoluto, o fornecimento dos endereços dos alunos, um dos dados solicitados. Como aquela era uma informação dispensável, procurei esclarecer que a solicitação tinha por objetivo apenas ganhar tempo, caso futuramente precisasse localizar o aluno. Contudo, as dificuldades prosseguiram. Sempre havia motivos e dificuldades, que julguei serem pretextos para evitar o conhecimento da instituição e o acesso a ela, especialmente porque o foco da pesquisa era a leitura e a escrita de surdos.

Em síntese, não foram obtidos os dados pela via descrita, porém houve acesso a eles posteriormente, por intermédio da Assistente Social anteriormente referida, pessoa com quem eu já trabalhara e mantinha algum contato. Colocando-a a par das circunstâncias, consegui, por telefone, dados

sobre o número de alunos em cada uma das séries escolares, além da indicação do turno escolar. Foram eliminados da solicitação os demais dados.

As formas com que eu era recebida configuravam a natureza de *instituições totais*, de algumas escolas especiais. De acordo com GOFFMAN (1992: 16-17), as instituições totais representam os esforços de isolamento e manutenção de estruturas de poder e controle de informação existentes em certas organizações sociais.

A reflexão sobre as estratégias de aproximação utilizadas indicou-me que as informações para composição do campo teriam de ser gradativamente solicitadas, caso contrário, haveria riscos de aumento da resistência das escolas, por desconfiança e temor, advindas das formações imaginárias acerca do que supõem ser o trabalho de um pesquisador, e do intuito de evitar qualquer possibilidade de abertura institucional para observações, sobretudo, das práticas escolares e resultados do surdo na leitura e na escrita.

Tendo desistido dos dados dos alunos da "Escola C", solicitei uma visita às salas de aula, no intuito de reconhecer algumas pessoas, para contactá-las fora da escola. Inicialmente, não apresentei essa justificativa, disse apenas que pretendia procurar algum aluno conhecido. Por fim, fui autorizada a uma rápida visita às salas de aula, acompanhada da Supervisora, e sob a advertência de proibição de entrevistar a professora ou interromper as aulas. Na primeira sala onde entramos, a Supervisora conversou rapidamente com a regente de classe, enquanto eu aproveitava para observar, porém não reconheci nenhum aluno. Em seu contato com os alunos dessa sala, a Supervisora comunicou-se por meio de português sinalizado, numa espécie de demonstração de seu conhecimento de sinais, sugerindo uma tentativa de provar que não era inflexível. Em seguida, apresentou-me à professora, e me conduziu à frente dos alunos, autorizando algum contato com os mesmos, enquanto me observava. Expliquei-lhes a razão da minha presença, e fiz breve investigação sobre os nomes, as idades,

as perdas auditivas e o domínio de língua de sinais. Antes de nos dirigirmos a outra sala, a Supervisora tornou a me advertir que, se fosse uma determinada professora regente, não seria possível entrar. Como de fato era, passamos sem nos determos, continuando a caminhar num clima de vigilância e advertência, até que reconheci dois sujeitos surdos, Gil e Carlos.

Uma dúvida constante era se realmente valia a pena chegar aos sujeitos surdos por intermédio da escola ou se outras vias seriam mais adequadas. Como eu havia iniciado o contato com as escolas e deparara com o fechamento institucional, fui me interessando pelo entorno, mas percebia que insistir não era apropriado, pois a demora na obtenção dos dados começava a causar transtornos, e, principalmente, porque o discurso da escola era o de barganhar, como contrapartida ao fornecimento dos dados, que eu apresentasse conclusões favoráveis sobre a escola e os alunos surdos, ao final da pesquisa. Repetidas vezes ouvi da Supervisora: "*Você garante que faria uma crítica construtiva?*", ou "*Não queremos ver nosso trabalho criticado*". Procurei deixar claro que me comprometeria a fazer as reflexões que considerasse fundamentais, mesmo sabendo que elas poderiam não agradar a alguns, ou talvez a muitos. Nessa mesma ocasião, a Supervisora avisou-me: "*Olha, vou pôr as cartas na mesa e falar claro...*"; fechando a porta da sala para fazer a advertência, lembrou um episódio de anos atrás, quando eu aparecera em matéria jornalística¹², criticando o uso do oralismo em Belo Horizonte e no Brasil, numa época em que as contradições eram francamente evidenciadas, e afirmou que a Direção da Escola nunca esquecerá aquilo. Para aquela instituição, eu era uma transgressora, e era como se eu tivesse um passado ilícito. O argumento que considero simples e decisivo no processo de negociação institucional foi dizer que, caso a escola inviabilizasse a coleta de dados, eu teria como encontrar os sujeitos surdos de outros modos, por exemplo, através das associações de surdos, tendo

12

Deficientes se unem para vencer barreiras sociais/Caminho ainda é longo para os surdos. *Hoje em Dia*, 5/11/89.

acesso a seus endereços e residências, se fosse necessário. Pretendia deixar bem claro que os surdos viviam além da instituição escolar, não constituindo domínios sobre os quais a escola deliberava em qualquer matéria. A partir dessas colocações, houve mudança no tom do discurso, que passou a ser lisonjeiro, mas dissimulado, tendo em vista as atitudes anteriores: *"Não!... é muito bom que a Universidade venha até aqui!..."*, disse-me, nessa ocasião, a Supervisora, acrescentando, ainda, que a Diretora entenderia meu ponto de vista, e que bastava que eu explicasse, detalhadamente, tudo o que eu pretendia fazer, como se o problema fosse do âmbito da explicação.

Em seguida a esses acontecimentos, consegui realizar uma reunião com a maioria dos professores da turma onde eu havia identificado os dois alunos surdos que eu conhecia, Gil e Carlos. Pensava que escolher sujeitos com os quais eu já tinha algum contato anterior facilitaria a obtenção dos dados.

Na reunião com os professores, informei os objetivos da pesquisa, e não percebi indisposições ou recusas em participar. No entanto, dado o clima institucional anterior, e a proposta de barganha das conclusões, decidi entrevistar somente a professora de Português, mesmo porque o foco da pesquisa era a leitura e a escrita.

A partir da reunião, procedi ao contato com os sujeitos ali mesmo na escola, esclarecendo os objetivos da pesquisa e firmando o compromisso de participação nas entrevistas. Escolhi, entre Carlos e Gil, esse último, por ter com ele maior proximidade. Por ser necessário, também, um sujeito do sexo feminino, pedi à Supervisora que indicasse duas alunas da classe que eu escolhera, e, assim, fiz uma entrevista preliminar com Sílvia e Denise, optando por essa última. A escola havia indicado Gil e Sílvia. Posteriormente, teve de ser feita substituição de Gil, porque este alegou impossibilidade de dispor de horários para as entrevistas. Gil foi substituído por Carlos, e, naquela ocasião, considerei mais prático e tranquilo abordá-lo na saída da escola, devido às questões institucionais. Carlos foi escolhido porque o

considerarei dos melhores de sua sala no domínio de língua de sinais, um dos critérios de escolha, já que eu teria dois grupos diferenciados de sujeitos, oralizados e não oralizados, e também porque tivera alguma aproximação comigo, quando visitei sua sala; naquela oportunidade, Carlos manifestou que seria muito bom se eu trabalhasse como professora na sua escola, uma vez que eu me comunicava por meio de língua de sinais.

• A RECEPÇÃO DA PESQUISADORA PELAS ENTIDADES PARA SURDOS¹³

Foi feito contato com uma entidade para surdos em Belo Horizonte, por ser essa instituição a que forneceria os dados para um mapeamento da situação dos surdos no ensino regular. Não houve qualquer impedimento ou dificuldade institucional. Os dados foram obtidos por intermédio da Secretaria da entidade, e por intermédio de uma mãe, membro da entidade, pessoa extremamente bem informada sobre os contextos escolares e sociais daqueles surdos que tinham história de escolarização no ensino regular.

• A RECEPÇÃO DA PESQUISADORA PELAS ENTIDADES DE SURDOS

Considerando a relevância da presença de surdos filhos de pais surdos na pesquisa, uma vez que algumas pesquisas apontam esses sujeitos

¹³ O termo "entidades para surdos" deriva-se do termo "Entidades Representativas para Surdos", e refere-se às organizações que prestam serviços para pessoas surdas, constituídas e administradas por pessoas ouvintes. O termo "entidades de surdos" é derivado do termo "Entidades Representativas de Surdos", e refere-se àquelas organizações constituídas e administradas por pessoas surdas, que prestam atendimento a outros surdos, como as associações e federações de surdos. Essas denominações são derivadas da expressão "Entidades de e para pessoas portadoras de deficiência", freqüentemente utilizada nas comunicações entre as pessoas que trabalham nos sistemas públicos que atendem a pessoas portadoras de deficiências.

como tendo melhor desempenho em linguagem, leitura e escrita, comparativamente aos surdos filhos de pais ouvintes, procedi ao contato com as entidades representativas de surdos de Belo Horizonte e Contagem. No âmbito das escolas de ensino especial e regular pesquisadas, esses sujeitos não haviam sido encontrados.

Minhas relações com as entidades de surdos vinham sendo construídas havia muito tempo, e constituídas a partir do meu aprendizado de língua de sinais e do trabalho na área da surdez. Movida por um intenso desejo de aprender a LIBRAS, compreender sua estrutura e funcionamento, e sobretudo comunicar-me com os surdos, percebi que as associações de surdos seriam os lugares apropriados para a construção de uma competência lingüística que me permitiria trabalhar como terapeuta ocupacional e professora. Esse desejo, porém, não era meramente um "interesse lingüístico": estar aprendendo, *em si*, era fascinante. Participava de todo tipo de evento cultural, científico e político que as associações desenvolvessem, e aos poucos construía uma convivência que até hoje me permite livre trânsito nelas. Pude perceber que um interesse genuíno pelas pessoas, uma convivência continuada e a consideração da surdez não como patologia, mas como situação que impõe uma diversidade lingüística e social, influenciou a obtenção dos dados de que necessitava para a pesquisa. Havia construído um outro tipo de identidade, a de "informada", nos termos de GOFFMAN (1982: 28-41), já que estava disposta a adotar o ponto de vista dos surdos. De acordo com esse autor, os informados são

"[...] os que são normais mas cuja situação especial levou a privar intimamente da vida secreta do indivíduo estigmatizado e a simpatizar com ela, e que gozam, ao mesmo tempo, de uma certa aceitação, uma certa pertinência cortês ao clã [...] diante dos quais não precisa

*se envergonhar nem se autocontrolar, porque sabe que será considerado uma pessoa comum.*¹⁴

Fui aprendendo que não bastava apenas estar em contato com os surdos, e que a admissão do informado era sujeita a verificação e aprovação por parte deles. Até então, o que se tem é, como menciona o autor, "*uma certa pertinência cortês ao clã*", até que os surdos construam a convicção de que o informado tem um interesse genuíno. Esse estatuto é constantemente revisto, havendo repetidas checagens da posição assumida.

A convivência com os surdos foi-se constituindo como ocasiões em que, nos termos de BOURDIEU (1993: 915), os surdos e eu podíamos *explicar-nos*, ou seja, construir um ponto de vista sobre nós mesmos, sobre a língua oral e a língua de sinais, sobre o mundo, sobre o que significava ser surdo e ouvinte nesse mundo, tornando-nos compreensíveis, e tentando fazer aquilo que esse autor aponta como de difícil realização, mas possível, factível:

*"E mesmo quando mobilizamos todos os recursos da vigilância profissional e da simpatia profissional, é a custo que nos subtraímos da dormência dessa atenção que favoriza a ilusão do já-visto e já-entendido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender, a um só tempo, em sua singularidade e sua generalidade, os dramas de uma existência". (BORDIEU, 1993: 911-912)*¹⁵

¹⁴ Quando o autor usa o termo "normal", se refere aos que "[...] não se afastam negativamente das expectativas particulares" (p. 14), contrapondo "normal" a "estigmatizado". Há muitas noções justapostas ao conceito de "normal", e outras tantas, especialmente pejorativas, quando se considera estritamente que o contrário de "normal" é "anormal". Assim, é necessário o devido cuidado para não concluir precipitadamente que o uso do termo "normal" já é, em si, estigmatizante. Além disso, a tradução é um fator complicador do entendimento.

¹⁵ Tradução feita por Lúcia Afonso, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG.

Considero que foram essas interações anteriores que possibilitaram localizar os dados que eu buscava sobre os surdos filhos de pais surdos. Nas entidades, a informação que circulava sobre esses sujeitos parecia ser a mesma, e tudo indicava que, em Belo Horizonte, havia, naquela época, somente sete famílias cujos pais eram surdos profundos, e uma família onde um dos cônjuges, já falecido, era surdo e sua esposa, ainda viva, era ouvinte. Os filhos surdos dessas famílias totalizavam, aproximadamente, dez sujeitos com perdas profundas e seis sujeitos com perdas entre moderadas e leves, não havendo inteira precisão do grau de perda auditiva em todos os casos.

Mais uma vez a experiência mostrou que dados não são tão simples de se obter quanto imaginamos, e não basta apenas uma solicitação. Considerar as relações construídas, a estrutura social, as hierarquias e disputas de poder, e, sobretudo, os mecanismos de inclusão e exclusão social, e as representações sociais, é uma atitude a ser adotada pelo pesquisador, especialmente por aquele que se interessa pelas minorias.

• A RECEPÇÃO DA PESQUISADORA PELOS SUJEITOS SURDOS E SEUS FAMILIARES: A INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

O estabelecimento dos contatos durou um longo tempo, ocorrendo o mesmo em relação aos encontros para as entrevistas. Para se ter uma idéia da dimensão do universo de relações, o período total das entrevistas se prolongou por um pouco mais de um ano.

Da parte dos sujeitos surdos, muito freqüentemente encontros foram adiados, desmarcados, rompidos sem contato prévio. Muito freqüentemente, os sujeitos não tinham a noção de que combinações desfeitas tinham implicações, por vezes bastante difíceis. Um exemplo foi a falta de Adriano, sujeito surdo que participaria da entrevista de pré-teste e gravaria textos em língua de sinais, para posterior uso nas provas de leitura e escrita da

pesquisa. No dia da filmagem, fui buscá-lo na sede de uma entidade de surdos, e não o encontrei; um recado para avisar que ele não iria havia sido deixado em minha casa uma hora antes do encontro. Como alternativa de solução, solicitei a colaboração de uma das pessoas surdas que se encontravam na entidade naquele dia, mas ninguém disse poder participar. Era uma situação complicada, pois estavam próximas as férias escolares dos sujeitos, havia dificuldade de encontrar datas que conciliassem disponibilidades do setor de audiovisual da FAE, as dos sujeitos e as minhas, para a filmagem, além da resistência da parte de vários surdos, que só consentiam em marcar os encontros depois de muita insistência, mesmo já tendo acordado em relação a eles. Todas as filmagens subseqüentes encontravam-se marcadas e definidas, após tantas dificuldades. Assim, dirigi-me à outra entidade de surdos, onde, por sorte, encontrei duas pessoas que me sugeriram outros nomes, entre eles o de Edna, indicação aceita imediatamente, dada sua enorme competência em língua de sinais. Edna foi bastante receptiva em participar da pesquisa, e, naquele mesmo dia, já tarde da noite, fomos à FAE gravar o texto em língua de sinais, uma vez que, para o dia seguinte e para os próximos, já havia sido agendados horários com os sujeitos, e com o setor de audiovisual. Adriano não telefonou depois do encontro desmarcado, e só concordou em realizar o pré-teste semanas após o ocorrido.

Fazer pesquisa não é, assim, tão simples quanto possa parecer. Além do rompimento dos combinados, uma série de encontros com os sujeitos surdos e seus familiares teve de ser precedida por longa argumentação persuasiva de minha parte, na tentativa de explicar os objetivos e a importância da pesquisa, e garantir que o sigilo acerca dos informantes seria mantido. Muitas vezes, foi necessário ir às casas dos sujeitos, para fazer isto. Também, por reiteradas vezes foi necessário buscar os sujeitos em suas residências e levá-los até ali. Cada vez que deparava com as resistências, temia uma recusa da entrevista, ou a recusa de fato ocorria, e por essa razão,

eu tentava facilitar ao máximo, barganhando a interação: em troca da entrevista, garantia que ia ser breve e oferecia, como facilidade, levar o sujeito de carro, ida e volta, até o local da entrevista. Era intrigante essa negociação, e ela dizia das relações entre surdos e ouvintes. As dificuldades acabaram constituindo como dados que emergiam. Todo o afastamento já dizia sobre os sujeitos surdos.

Muitos contatos, como mencionei, ocorreram em suas casas. A única saída, muitas vezes, era ir até lá para encontrá-los, sob pena de sucessivas esperas, sem a certeza de que apareceriam. Tais circunstâncias acabaram por converter-se em oportunidades para que eu pudesse observar as interações entre os sujeitos surdos e seus familiares, e avaliar que presença tinham em suas casas. No caso de Frederico, por exemplo, a única intermediária ouvinte dos contatos telefônicos era a avó. Contudo, a possibilidade de ter como fazer chegar a mensagem até eles com ajuda dela não era suficiente para marcar os combinados, trocar horários, etc., porque o problema não era apenas de comunicação, mas, sobretudo, das representações em relação ao ouvinte, e de como eu era percebida. Isso fazia com que eu tivesse de ir até a casa dela, conversar com calma, e obter mais dados sobre quando e como poderia encontrar Frederico. Foi extremamente difícil marcar a primeira entrevista com ela, que alegava estar sempre ocupada com alguma atividade. O mesmo ocorreu para marcar com o pai de Frederico. Mesmo morando a cerca de uns sete quarteirões de distância da casa dele, ou mesmo sendo possível enviar-lhe recados por intermédio da neta, também surda, irmã de Frederico, que morava com ela, ainda assim, muitas vezes a avó insistiu que só seria possível anotar os recados e aguardar quando ele passasse por lá. Não havia, entretanto, qualquer previsão de quando ele apareceria, nem qualquer tentativa de apressar-se para fazer com que ele recebesse os recados o mais rapidamente possível. No primeiro contato com a avó, em visita à sua casa, foi necessário dar-lhe explicações durante cerca de quatro horas, sobre a pesquisa.

Constantemente, parecia ser necessário provar que eu tinha boas intenções, e que não pretendia diminuir os surdos. Várias horas também foram gastas com explicações à mãe e ao pai de Frederico, antes da realização propriamente dita da entrevista, o que me deu a sensação de que eu precisava provar que merecia confiança.

Os temores e desconfianças dos sujeitos surdos e de seus familiares eram mais amplos do que eu poderia imaginar. Mais tarde, pude levantar a hipótese de que a alegação da impossibilidade de participação de Gil como sujeito da pesquisa talvez não fosse verdadeira, especialmente porque foi muito repentina. A mãe justificou que Gil estaria todo o tempo ocupado, de dia e de noite, com a escola e o trabalho, porque fazia uma dobra de turno de um colega de trabalho. Não duvidei dessa possibilidade, mas havia os finais de semana, e as entrevistas eram poucas, de modo que não seria complicado. Apresentei essa alternativa, mas não foi aceita.

Uma outra situação evidenciou os freqüentes temores. A Secretária da entidade para surdos relatou a ocorrência de dificuldades e desconfiança nos contatos preliminares com os familiares dos sujeitos surdos que estudavam no ensino regular, para a localização deles. Além disso, Fátima, um sujeito que já havia acordado a participação, desistiu de participar. Dias depois do combinado estabelecido, a mãe alegou que era impossível para a filha participar da pesquisa, devido à proximidade do Vestibular. No entanto, Fátima ainda cursava, na época, o primeiro ano científico. O motivo real apareceu numa outra fala da mãe, comentando que a filha parecia preocupada com o sigilo dos dados. Localizar outro sujeito que possuísse as características estabelecidas pelos critérios não foi fácil, de modo que essa etapa constituiu outra tarefa trabalhosa e demorada. Por fim, optei por Rita, cuja concordância parece ter sido devida ao interesse de sua mãe em colaborar com a pesquisa, e ao desejo de perceber melhor a filha surda, com ajuda das conclusões que eu obtivesse. Contudo, se dependesse apenas da escolha de Rita, acredito que ela teria recusado, porque, durante as

entrevistas, mostrou enorme resistência em participar, comparecendo apenas em função do combinado. Queixou-se de que eu invadia a sua vida, e achava que eu apenas me interessava por ela porque era surda. De modo similar expressou-se Carlos, que se esquivou do contato comigo várias vezes, dizendo-me, numa determinada entrevista, que sua vida dizia respeito apenas a ele, e não a entregaria a mim. Havia em comum, no discurso de vários sujeitos, uma afirmação de desigualdade, de diferença, de antagônica oposição entre eles e os ouvintes. Mais adiante, na aplicação das provas de leitura e escrita, tais sentimentos tornaram a aparecer. Como se eu fosse ver alguma coisa em suas vidas que fosse distante da minha... Como se não fôssemos semelhantes e eu não tivesse, ainda que em situações diversas, as mesmas vivências que eles tiveram ou tinham... O que diferia entre nós era a convicção que eu possuía de que éramos semelhantes, ainda que singulares. Podia compreender, por isso, o que sentiam, ainda que as diversidades de nossas condições de ouvintes e surdos estabelecessem experiências diferenciadas. Nessa época, solidificou-se para mim a convicção de que a diversidade constituía para os sujeitos surdos sinônimo de diferença. Talvez por isso eu tenha ficado tão entusiasmada com a tarefa de tentar compreender as questões do âmbito do estigma e da interação. Todos esses acontecimentos fizeram com que eu me desse conta de que havia estigma internalizado, e que muitos surdos e seus familiares viviam a surdez como um segredo a ser escondido, uma chaga a ser encoberta, e eu teimava em querer conversar a respeito. Foram essas percepções que redimensionaram a direção da minha pesquisa.

A entrevista concedida por Adriano, durante o pré-teste, também foi outro acontecimento que possibilitou compreender que havia ressentimento do surdo em relação ao ouvinte. O ressentimento é um dos ingredientes essenciais da desconfiança. Durante a entrevista, Adriano comentou que os surdos trabalhavam muito para os ouvintes em atividades de pesquisa, e o máximo que recebiam eram agradecimentos. Naquele momento, eu estava

sendo identificada como pesquisadora ouvinte, e, para ele, equivalia ao opressor. Foi possível, assim, entender melhor o significado das resistências, da reticência nas respostas, e dos encontros desmarcados sem aviso prévio de vários surdos, prováveis formas de vingança em relação à categoria "pessoas ouvintes". Mesmo que houvesse ouvintes desejosos de aproximações verdadeiras, e esses mesmos ouvintes, como era o meu caso, estivessem fazendo pesquisa sobre os surdos, parecia ser mantida a concepção totalizadora do ouvinte como inimigo. E, porque temiam a opressão - e esse temor até certo ponto procede e se justifica pela própria história da educação de surdos, onde vêm sendo repetidamente tratados como não-pessoas -, continuavam a manter a reserva em relação ao ouvinte, mesmo que a exclusão nem chegasse a se realizar, e não passasse de formação imaginária em relação ao ouvinte.

O ressentimento na interação entre surdos e ouvintes também apareceu por meio do uso da prática bimodal.¹⁶ Falar a esse respeito é continuar a conversar sobre o que os surdos pensam dos ouvintes, o que esses pensam dos surdos, das hostilidades presentes, e, em muitas ocasiões, mútuas. Retomarei essa discussão no Capítulo 3, quando discutir a abordagem da comunicação total, por ser ela a proponente do bimodalismo, e no Capítulo 5, onde discuto sobre a situação discursiva dos surdos.

Encontrei, também, resistências para entrevistar a professora de Português dos sujeitos surdos não oralizados, alunos da "Escola C". Os professores de Português dos outros sujeitos surdos foram muito receptivos. O professor de Português de Eliana, por exemplo, demonstrou total disponibilidade, manifestando interesse em contribuir para a compreensão das questões relacionadas à surdez, campo considerado por ele como instigante, fonte de angústias, mas muito envolvente, além de haver

¹⁶ Uso de fala e concomitante justaposição de itens lexicais da língua de sinais às palavras. Outra denominação é "português sinalizado", conforme foi indicado anteriormente.

expressado seu interesse em conhecer os resultados da pesquisa. Ao contrário dele, a professora de Português da "Escola C" nunca dispunha de tempo para as entrevistas. Alegava estar ocupada durante os três turnos do dia, de segunda a sexta-feira, e nos finais de semana não se dispôs a participar. Ocorreram adiamentos durante meses inteiros, e no final de cinco meses de tentativas, consegui fazer a entrevista, mesmo assim, durante uma aula vaga em seu turno de trabalho na "Escola C", e apressadamente, porque, naquela manhã, ela estava às voltas com problemas particulares. Os adiamentos eram justificados com o argumento de que era professora havia pouco tempo da turma em que estudavam os alunos surdos que haviam sido escolhidos para a pesquisa. Chegou a sugerir que eu procurasse a professora anterior da turma, e não a ela, uma vez que aquela dispunha de maior experiência com eles. Essa colocação não correspondeu à declaração feita posteriormente, pela própria professora, de que acompanhava a turma desde a 5ª série. Era evidente sua apreensão pelo fornecimento dos dados.

Todos esses acontecimentos constituíram campo fértil de análises no âmbito do estigma, do preconceito e das formações imaginárias, que discuto adiante, nos Capítulos 4, 5 e 6.

• A PESQUISA SOBRE SURDEZ NO MESTRADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

Fazer esta pesquisa foi também aprender sobre o lugar que ocupa o tema da surdez nas universidades brasileiras.

Iniciando-me num programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, era a primeira aluna que propunha um projeto de pesquisa sobre educação de surdos. Muito tive de aprender sobre as regras do discurso na Academia: o que podia falar, o que

CAPÍTULO 2

OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

• INTRODUÇÃO

Como foi discutido no Capítulo 1, esta pesquisa adotou o estudo de caso como a metodologia que tornaria possível examinar, com maior profundidade, os processos e práticas de leitura e de escrita de surdos, por meio de uma abordagem qualitativa.

Para tanto, elegeu, mediante critérios específicos, seis sujeitos surdos, cujas características são analisadas nos vários capítulos desta dissertação.

Como irei remeter-me aos sujeitos e respectivas análises de agora em diante, apresento suas características e situo as categorias a que pertencem.

A caracterização dos sujeitos já inclui alguns resultados gerais destes no campo discursivo, da leitura e da escrita.

Apresento, ainda, outros aspectos de suas trajetórias escolares, que também constituem instâncias de análise, porque são responsáveis, em alguma medida, pelos resultados dos sujeitos desta pesquisa na situação discursiva, na leitura e na escrita.

• RETOMANDO A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Como foi mencionado anteriormente, foram seis os sujeitos estudados, cujas idades variavam entre 14 e 20 anos, e que pertenciam a

uma faixa escolar compreendida entre a 7ª série do 1º grau e o primeiro ano do 3º grau. Todos eram surdos profundos.

Os sujeitos dividiam-se em dois grupos: os surdos oralizados e os não oralizados.

Os surdos oralizados eram aqueles sujeitos que desenvolveram mais habilidades em linguagem oral, comparativamente aos não oralizados, cujas habilidades em linguagem oral eram quantitativa e qualitativamente inferiores. A denominação "não oralizado" não é muito precisa para a referência aos sujeitos, porque ser "não oralizado" não equivale à mudez, nem significa que o sujeito surdo não foi exposto ao trabalho de oralização, mas apenas que fala muito pouco, em geral palavras e eventualmente frases simples. Entretanto, o termo foi adotado por ser bastante comum na prática dos educadores de surdos, em que pese à diversidade das convicções que possuíam a respeito dos sujeitos e do que significava comunicar-se e ser surdo.

Para caracterizar a classe social a que pertenciam, foi utilizada a referência de NOGUEIRA (1995: 12-15), que estabelece a **ocupação** como o critério mais adequado para uma demarcação no interior da estrutura social. O grupo social **classe média** vem-se tornando cada vez mais heterogêneo, com diversos segmentos, a saber: a baixa classe média, a média classe média (essas duas compostas por pessoas que têm ocupações técnicas de nível médio) e a classe média superior (pessoas que têm ocupações técnicas científicas de nível superior). As pessoas que compõem esses segmentos possuem capital econômico e cultural variado, tendo essa última característica um peso grande.

Os sujeitos da pesquisa pertenciam a frações diferenciadas da classe média, e determinados acontecimentos em suas vidas foram marcados pelo fato de pertencerem às várias frações dessa classe social, como discuto adiante. Os surdos oralizados pertenciam a frações mais altas da classe média, e os não oralizados, a frações mais próximas das

classes populares. Essa diversidade explicava, em parte, o tipo de investimento familiar a eles proporcionado, além de outras condições.

Uma caracterização específica dos sujeitos será feita a seguir.

• OS SURDOS ORALIZADOS

◆ Eliana

Nasceu em 1977 e tinha entre 18 e 19 anos na época das entrevistas. Perdeu a audição devido a uma virose, por volta de um ano e oito meses de idade, quando foi constatada a surdez. Foi parando gradualmente de falar. Eliana usava constantemente dois aparelhos auditivos, mas foi taxativa nas entrevistas ao dizer que nada escutava. A mãe dizia que a filha era capaz de perceber a presença de alguns sons com o aparelho, como o da campainha, e do carro na rua, estando ela dentro de casa. Sem o aparelho, não havia qualquer tipo de percepção. Ela fazia atendimento fonoaudiológico desde os cinco anos de idade, e, na época da pesquisa, durante três vezes por semana. Desde quando iniciou a fonoaudiologia, teve apenas uma interrupção, por um ano.

Na interação com ouvintes e surdos, lançava mão da fala e da leitura labial para se comunicar. Sua expressão verbal e leitura labial eram razoavelmente satisfatórias. Com relação à utilização de comunicação não verbal, Eliana começou a aprender língua de sinais aos 16 anos, e a utilizava quando estava em contato com determinadas pessoas surdas, por meio das atividades de uma das associações de surdos de Belo Horizonte, onde ocupava um cargo administrativo. Não a utilizou durante as entrevistas comigo, procurando comunicar-se oralmente.

Eliana vivia com seus pais e sua irmã de 11 anos, que cursava a 5ª série. A mãe tinha 46 anos, segundo grau completo/magistério, e trabalhava como técnica de Contabilidade. O pai, com 48 anos, era

biólogo, possuía pós-graduação, e trabalhava como pesquisador. A família passara por dificuldades econômicas, que, segundo me disse a mãe, foram contornadas. A menina estudou por um período à custa de bolsa que ganhou da "Escola Mista", e parte das sessões de fonoaudiologia, na época da pesquisa, era custeada pela profissional que a atendia.

Iniciou a escolarização cursando o terceiro período na "Escola Mista", em 1982, ali permanecendo até a 8ª série, sempre estudando em período integral. Num turno, ensino regular. No outro, ensino especializado, quatro vezes por semana. Também estudou numa escola especializada, a "Escola B", dos cinco aos oito anos. Quando estava no 3º período, a escola especial aconselhou a família a procurar o ensino regular, por considerar o avanço da aluna para aquela escola. O período inicial de alfabetização de Eliana foi desenvolvido em dois contextos escolares, tendo feito duas primeiras séries. Cursou o 2º grau numa escola de ensino regular, sem assistência de profissional especializado na escola, a qual existia somente para aqueles alunos surdos que cursavam séries aquém da que ela cursava. Fez o 3º ano integrado, e teve uma experiência curta em cursinho pré-vestibular, porém decidiu interrompê-la e estudar por conta própria. Fez provas do vestibular de faculdades particulares de Belo Horizonte, para cursos bastante concorridos, a título de experiência, e conseguiu aprovação, porém não havia concluído ainda o 2º grau na época. Tentou o vestibular na UFMG, logo após o científico, e conseguiu ser aprovada para a segunda etapa, mas perdeu por vinte e três pontos nessa primeira vez. Um semestre depois, tentou em três faculdades particulares, foi aprovada em todas, e escolheu a de sua preferência, onde desenvolvia seu curso de graduação em Administração de Sistemas de Informação; na época das entrevistas, estava entre o final do primeiro período do curso e o início do segundo. Nunca fora reprovada em nenhum nível escolar, ao longo de sua trajetória. Sobre suas pretensões após a conclusão da graduação, declarou que gostaria de fazer pós-graduação

na Universidade Gallaudet,¹ em área afim à do curso que desenvolvia, estudar inglês e/ou fazer outro curso universitário.

Com relação às demandas de leitura e de escrita feitas pelas escolas freqüentadas por Eliana, eram freqüentes, e era alto o nível de exigência, equivalente ao requerido dos alunos ouvintes.

As demandas de leitura e de escrita feitas a Eliana pela família, sempre por meio de sua mãe, tiveram exigência semelhante ou superior às das escolas. Não se mantinham na época da pesquisa.

As dificuldades escolares e de leitura e de escrita foram contornadas à custa da infra-estrutura familiar provida. Não houve assistência profissional, exceto em fonoaudiologia.

No seu caso, não houve registro de intermediação profissional ou familiar em negociações com os professores das escolas regulares, para acesso antecipado às provas ou adaptação de demandas segundo suas dificuldades e ritmo.

Havia um entorno favorável de leitura e de escrita: além de uma oferta abundante e diversificada de materiais de leitura, os familiares de Eliana também eram leitores freqüentes, e tinham algum tipo de prática de escrita.

Ela tinha práticas de leitura e de escrita fora da escola, autônomas e assíduas. Havia intensa diversificação em relação a temas e suportes de leitura, como revistas variadas, livros, vídeos legendados, Internet e outros.

A interação de Eliana com os ouvintes era freqüente, na escola e fora dela, mas não era isenta de desconforto e problemas. A interação com outros surdos também era comum, mantendo contato com surdos oralizados e com não oralizados.

¹ Única universidade para surdos no mundo; localiza-se em Washington, D.C./EUA.

amília
foram
a que
a, na

escola
o em
nsino
escola
no 3º
nsino
ríodo
extos
escola
o na
avam
uma
pê-la
ades
título
inda
co, e
três
ades
onde
s de
neiro
hum
ós a
ação

Apesar das habilidades em linguagem oral, havia problemas discursivos significativos.

◆ Ricardo

Nasceu em 1978 e, na época da entrevista, tinha entre 17 e 18 anos. Duas hipóteses explicam a surdez: rubéola materna ou uso de antibiótico ototóxico. Desde dois anos e três meses fazia uso constante de aparelho auditivo, embora na época da pesquisa usasse apenas um. Seu aparelho possibilitava um ganho excelente, que lhe permitia reconhecer a presença e ausência de som pelo telefone e a voz de pessoas muito familiares, como a de sua mãe, sem discriminar, contudo, o conteúdo da fala, mas possibilitava dar um recado, se necessário.

Desde os dois anos e alguns meses de idade Ricardo fazia atendimento fonoaudiológico, o qual decidira interromper por volta de 15 anos. Desde os sete anos fazia terapia psicológica, sem interrupção, cuidando de quadro depressivo que se iniciou nessa época.

Paralelamente à escola, desde a 1ª série, ele recebia também atendimento pedagógico particular e individualizado, prestado por uma psicóloga, a mesma que o acompanhou nas atividades individualizadas e extraclasse promovidas pela "Escola Mista", e que também acompanhava Rita havia vários anos. Na época da pesquisa, quatro atendimentos pedagógicos por semana. A mãe de Ricardo também desenvolveu um papel de ajuda fonoaudiológica durante vários anos, a partir da constatação da surdez, esforçando-se para que ele aprendesse a falar.

Na interação com ouvintes e surdos, Ricardo lançava mão da fala e da leitura labial para se comunicar. Sua expressão verbal e leitura labial eram razoavelmente satisfatórias. Com relação à utilização de comunicação não verbal, ele não aprendeu e se recusava a aprender a

língua de sinais, tampouco participava das atividades de associações de surdos. Durante as entrevistas, procurou comunicar-se oralmente.

Ricardo morava com sua mãe, em Belo Horizonte. Os pais não eram separados, mas moravam em cidades distintas. A mãe trabalhava como terapeuta naturista, tinha 47 anos e segundo grau completo. O pai tinha 51 anos, primeiro grau completo, era comerciante e fazendeiro. Havia outros três filhos, todos mais velhos do que Ricardo; trabalhavam e moravam na fazenda com o pai, no interior mineiro. Frequentemente, Ricardo ia à fazenda, quando então, ocupava-se de auxiliar o pai nas atividades, tarefa com a qual tinha um imenso prazer. Sonhava em viver na fazenda.

Do ponto de vista da escolarização, o pré-escolar e o primeiro ano primário foram feitos numa escola pública de ensino regular na cidade do interior onde morava a família. Em seguida, Ricardo veio para Belo Horizonte, e matriculou-se na "Escola Mista", onde fez a 1ª série duas vezes, e também duas vezes a 2ª série, levando três ou quatro anos para concluir esse período inicial, devido às reprovações. Após a conclusão da 2ª ou da 3ª série, não tendo sido precisa essa informação, houve também outra repetência. O ginásio foi iniciado numa outra escola particular, de ensino regular. Na época da coleta de dados da pesquisa, Ricardo estava em vias de conclusão da 8ª série; meses depois das primeiras entrevistas, iniciou o 2º grau, também numa escola particular, de ensino regular. Seus planos, após o término do segundo grau, eram ir morar e trabalhar na fazenda, mas também cogitava fazer Veterinária ou Computação.

As demandas de leitura e de escrita feitas pelas escolas em que Ricardo estudava eram freqüentes, mas o nível de exigência em relação a ele não era equivalente ao dos alunos ouvintes. Suas dificuldades escolares e de leitura e de escrita eram contornadas à custa da infraestrutura profissional providenciada. Foi registrada intermediação profissional em negociações com os professores das escolas regulares,

para adaptação de demandas segundo suas dificuldades e ritmo, e para acesso antecipado às provas.

O acompanhamento pedagógico prestado a Ricardo também colocava constantes demandas em relação à leitura e à escrita.

As demandas de leitura e de escrita feitas a ele pela família, quando estabelecidas, eram feitas por sua mãe; não eram muito freqüentes e determinadas, e não se mantinham, na época da pesquisa.

Havia um entorno favorável de leitura e de escrita: oferta diversificada de materiais de leitura, e, além disso, seus familiares também eram leitores freqüentes, e mantinham algum tipo de prática de escrita.

Ricardo desenvolvia práticas de leitura e de escrita fora da escola, autônomas, mas com freqüência irregular. Havia pouca diversificação em relação à escolha de temas e suportes de leitura, sendo o jornal/seção de esporte praticamente o único tipo de leitura.

A interação de Ricardo com os ouvintes era freqüente, na escola e fora dela, mas não estavam ausentes os problemas. Não ocorria interação com outros surdos, oralizados ou não.

Apesar das habilidades em linguagem oral, havia problemas discursivos significativos.

◆ Rita

A causa da surdez era atribuída a um gene recessivo. Por essa razão, Rita tinha também um irmão surdo. A surdez foi percebida quando ela tinha um ano e alguns meses de vida, e o diagnóstico foi confirmado pouco tempo depois. Ela nasceu em 1982, e tinha, na época da pesquisa, entre 14 e 15 anos.

Usava, cotidiana e constantemente, aparelhos auditivos, desde quase dois anos de idade. Percebia sons fortes, e sons como o barulho de

telefone, ocupado, ou chamando, e percebia que a pessoa falava, sem conseguir discriminar o conteúdo da fala. A fonoaudiologia começou nessa época, e segundo a mãe, o trabalho desenvolvido enfatizou muito o aprendizado da utilização do resíduo auditivo.

Na interação com ouvintes e surdos, Rita lançava mão da fala e da leitura labial para se comunicar. Sua expressão verbal e leitura labial eram razoavelmente satisfatórias. Com relação à utilização de comunicação não verbal, aprendeu alguns poucos sinais e o alfabeto manual, mas apresentava resistência em aprender a língua de sinais. Não participava de atividades de associações de surdos. Nas entrevistas da pesquisa, comunicava-se oralmente.

Desde a 5ª série, ela era atendida na área pedagógica pela mesma psicóloga de Ricardo. Também recebia assistência constante e assídua de sua mãe, desde muito pequena, nas questões pedagógicas. Sua mãe, até mesmo pela formação profissional, também fazia ainda as vezes de uma professora. Além disso, Rita recebia atendimento psicológico, havia vários anos, e tinha aulas particulares de inglês.

A família era composta pelo pai, 43 anos, economista. A mãe, 42 anos, era formada em Letras, e não trabalhava. Havia outros dois filhos: Ana, a mais velha, 18 anos, ouvinte, na época terminando o segundo grau e se preparando para o vestibular, e Fábio, 12 anos, surdo, cursando a 5ª série.

A trajetória escolar de Rita iniciou-se por volta de dois anos de idade, quando ingressou numa clínica-escola, em outro Estado onde morava. Com a mudança para Belo Horizonte, ingressou na "Escola Mista", onde fez do primeiro período à 2ª série. Ela estudava numa sala regular nessa escola e, uma vez por semana, na hora das aulas de Português, era retirada de sala para trabalhar individualmente interpretação de texto com um profissional especializado; no outro turno, costumava receber assistência pedagógica. Na 3ª série, transferiu-se para outra escola, pois

essa em que estudava fora vendida. Nessa outra, também de ensino regular, Rita fez a 3ª e a 4ª séries. Entretanto, por ser uma escola grande, e por ter um ritmo pesado, pela preocupação intensa com a preparação do aluno para o vestibular desde cedo, a mãe achou mais prudente procurar outra escola, também particular e de ensino regular, onde Rita permanecia até então, desde a 5ª série. Na época da coleta dos dados da pesquisa, ela estava no final da 7ª série. Seus planos para o futuro incluíam fazer Psicologia ou Odontologia.

As demandas de leitura e de escrita feitas pelas escolas em que Rita estudava eram freqüentes.

As dificuldades escolares e de leitura e de escrita da estudante eram contornadas à custa da infra-estrutura familiar e profissional provida. Também em seu caso, houve registro de intermediação profissional em negociações com os professores das escolas regulares, para acesso antecipado às provas e adaptação de algumas demandas escolares às suas dificuldades e ritmo.

O acompanhamento pedagógico extraclasse prestado a Rita também colocava constantes demandas em relação à leitura e à escrita.

As demandas de leitura e de escrita feitas à Rita pela família, sempre por meio de sua mãe, mantinham-se com assiduidade. Havia maior exigência e expectativa em relação à leitura, comparativamente à escrita.

Havia um entorno favorável de leitura e de escrita: oferta abundante e diversificada de materiais de leitura, e, além disso, seus familiares também eram leitores freqüentes, e mantinham algum tipo de prática de escrita.

Rita desenvolvia práticas de leitura e de escrita fora da escola, autônomas, mas com freqüência irregular. Revistas, em especial aquelas para adolescentes, como a revista "Contigo", constituíam o suporte preferido e costumeiro de leitura, além de vídeos legendados.

nsino
ande,
ão do
curar
necia
uisa,
fazer

n que

dante
ovida.
al em
cesso
es às

Rita
ta.
mília,
maior
rita.

oferta
seus
po de

escola,
quelas
uporte

Sua interação com os ouvintes era freqüente, na escola e fora dela, mas não estavam ausentes as dificuldades. Rita também interagia com outros surdos, oralizados.

Apesar das habilidades de linguagem oral, havia problemas discursivos significativos.

• OS SURDOS NÃO ORALIZADOS

◆ Denise

Denise nasceu em 1977 e tinha 19 anos na época da entrevista. A surdez, congênita, foi constatada antes de um ano de idade. A causa provável era anóxia perinatal.

Embora tivesse dois aparelhos auditivos, Denise utilizava apenas um deles. O aparelho lhe era útil apenas para a percepção de sons muito fortes.

Denise iniciou atendimento fonoaudiológico por volta dos três anos, tendo sido este mantido até o fim da 4ª série, em dois atendimentos por semana, prestado pela escola especial onde permanecia, desde então. Desde a 5ª série, vinha recebendo um atendimento por semana, embora não haja ficado claro se havia continuidade do atendimento.

Denise nunca recebeu assistência pedagógica extraclasse de profissionais particulares, como fonoaudiólogos e pedagogos. Quando havia necessidade e quando ela solicitava, alguma de suas irmãs a orientava nas questões escolares. Recebia atendimento psicológico na escola, não sendo informada a freqüência, tampouco a situação em que isso se dava.

Na interação com ouvintes, Denise lançava mão da fala e da leitura labial para se comunicar. Sua expressão verbal e leitura labial não eram satisfatórias; em geral falava e entendia mais palavras,

comparativamente à expressão e recepção verbal de frases. Com relação à comunicação não verbal, utilizava a língua de sinais, e essa era sua modalidade preferida, e a que utilizava na comunicação com os surdos com quem convivia, embora ela própria reconhecesse que ainda não tinha total domínio da língua de sinais. Nas entrevistas da pesquisa, usava fala e sinais, e ocasionalmente, língua de sinais.

Denise vivia com seus pais e alguns irmãos. A família era composta pelo pai, alfaiate, aposentado, com escolaridade de nível primário completo. A mãe também possuía nível primário, e não trabalhava. A família administrava três casas comerciais de sua propriedade. Havia outros sete filhos, duas mulheres e cinco homens, todos bem mais velhos que ela. Uma das irmãs tinha terceiro grau e os demais, segundo grau completo ou incompleto.

Sua trajetória escolar vinha sendo totalmente desenvolvida numa mesma escola especial. Houve uma reprovação, na 1ª série, segundo a mãe, sob sua solicitação: *"Ela estava fraca, e eu não deixei que passasse"*. Contudo, quando se observa a relação entre a idade de Denise e o fato de que as escolas especiais prolongavam, por maior tempo, cada uma das séries, constata-se que somente entre 19 e 20 anos de idade ela estava concluindo o primeiro grau. Em seguida, iniciou o segundo grau, em escola pública de ensino regular, com intérprete de língua de sinais, em classe especial. Denise pretendia prosseguir os estudos e ingressar na Universidade, no Curso de Matemática, campo de estudos pelo qual tinha grande interesse.

Em sua trajetória escolar, não foram encontradas evidências de grande exigência em relação à leitura e à escrita, feitas pela escola onde cursou até a 8ª série.

As demandas de leitura e de escrita feitas pela família eram inexistentes. Havia um entorno medianamente favorável de leitura e de

escrita: a oferta de materiais de leitura era pequena, seus familiares não eram leitores muito freqüentes, nem mantinham práticas de escrita.

Suas dificuldades de leitura e de escrita permaneciam. Não havia assistência profissional extraclasse voltada para o atendimento das dificuldades, e a assistência familiar era fornecida em caso de necessidade, mas não como ação programada e desenvolvida pelos familiares.

Denise mantinha algumas práticas autônomas de leitura fora da escola. Tais práticas tinham uma freqüência irregular. Revistas, em especial gibis e "Caras", constituíam o suporte preferido e costumeiro de leitura. Não eram mantidas práticas de escrita.

Sua interação com os ouvintes era esporádica, e não estavam ausentes as dificuldades. A interação com outros surdos era muito comum, especialmente com aqueles surdos que utilizavam a língua de sinais.

Além de poucas habilidades em linguagem oral, havia outros problemas discursivos significativos.

◆ Frederico

Frederico nasceu em agosto de 1977 e tinha entre 19 e 20 anos, na época das entrevistas. A surdez, congênita, de causa desconhecida, foi descoberta por volta de um ano de idade. O início do atendimento fonoaudiológico deu-se alguns meses depois, em atendimento particular, oferecido durante oito anos, durante duas vezes por semana. O atendimento fonoaudiológico posterior foi oferecido pela escola especial onde era aluno.

Embora possuísse aparelho auditivo, este não era utilizado, havia cerca de uma década, ou mais tempo. Por não compreender os sons que ouvia, interrompeu o uso do aparelho.

Na interação com ouvintes, Frederico lançava mão da fala e da leitura labial para se comunicar. Sua expressão verbal e leitura labial não eram satisfatórias; em geral falava e entendia mais palavras, comparativamente à expressão e recepção verbal de frases. Com relação à comunicação não verbal, utilizava a língua de sinais, língua com a qual mantinha contato desde a mais tenra idade, e a que utilizava na comunicação com os surdos com quem convivia. Nas entrevistas usava fala e sinais, em alguns momentos, mas, predominantemente, língua de sinais.

A família de Frederico era composta pelo pai, também surdo profundo, artista plástico, 45 anos, com primeiro grau completo. A mãe, com 42 anos, havia cursado apenas a 1ª série do ensino fundamental. Trabalhava com artesanato, como autônoma. Havia uma outra filha, também surda, porém com perda auditiva moderada; na época da pesquisa, cursava a 8ª série. Os pais eram separados, e casaram-se novamente, com outras pessoas surdas. Frederico vivia com o pai, e a irmã com a avó paterna, com 66 anos e segundo grau completo, aposentada em cargo técnico da área de administração hospitalar. A avó exercia grande influência nas questões educacionais e sociais dos netos e filho surdos.

A trajetória escolar de Frederico iniciou-se no pré-escolar de uma escola de ensino regular, particular. Contudo, a escola não concordara com sua permanência, alegando que ele não acompanhava as atividades escolares. Em seguida, foi matriculado numa escola pública, também de ensino regular, onde fez da 1ª à 4ª série. Na 5ª série, foi matriculado em outra escola pública, regular, e foi reprovado. A versão da família era a de que decidiram retirá-lo de lá, porque não conseguia acompanhar as aulas. A versão de Frederico era a de que houve greve e interrupção de um mês de aulas, e por ele ter-se dedicado ao trabalho, perdeu a reposição das aulas e as provas, e foi reprovado. Saindo da escola regular, matriculou-

se numa escola especial, a "Escola C", na 5ª série, e foi reprovado novamente. Na 7ª série, por episódios escolares, foi suspenso, perdeu aulas e provas, e interrompeu os estudos. Retornou em 1997, nessa mesma série. Aos 19, 20 anos de idade, Frederico ainda não havia concluído o primeiro grau.

Não pretendia prosseguir os estudos e ingressar na Universidade, porque considerava necessário e prioritário trabalhar, e em seu ponto de vista, estar empregado nos tempos atuais era algo muito difícil, e parecia ser mais ainda no futuro. Havia algum tempo, Frederico vendia adesivos e outros objetos que apelavam para a causa da surdez. Vendia em outras cidades, para não ser reconhecido em Belo Horizonte. A renda obtida com essa atividade era bastante satisfatória para ele, tendo-lhe permitido adquirir bens, como um carro. Com a volta à escola, pretendia alterar sua rotina de atividades.

No que diz respeito às exigências em relação à leitura e à escrita, feitas pelas escolas onde ele cursara da 1ª até à 8ª série do 1º grau, foram muito pequenas.

Eram inexistentes as demandas de leitura e de escrita feitas à Frederico por seus familiares.

Não havia um entorno favorável de leitura e de escrita: a oferta de materiais de leitura era muito pequena, seus familiares não eram leitores freqüentes, nem mantinham práticas de escrita.

As dificuldades de leitura e de escrita de Frederico persistiam. Não havia assistência profissional extraclasse voltada para o atendimento das dificuldades, e a assistência familiar era fornecida em caso de necessidade, pelo pai ou irmã, mas não como ação programada e desenvolvida pelos familiares.

Ele não desenvolvia práticas de leitura fora da escola. Havia muito pouca diversificação em relação à escolha de temas e suportes de leitura. Ocasionalmente, lia alguma coisa que lhe interessava sobre um

assunto específico, como a coluna de veículos dos jornais, mas não muito freqüentemente, ou assistia a alguns filmes legendados. Também não eram mantidas práticas de escrita.

A interação de Frederico com os ouvintes era muito esporádica, e não estavam ausentes as dificuldades. A interação com outros surdos era bastante comum, especialmente com aqueles surdos que utilizavam a língua de sinais.

Além de poucas habilidades em linguagem oral, havia outros problemas discursivos significativos.

◆ Carlos

Carlos tinha entre 18 e 19 anos, na época da entrevista. Nasceu em 1977, e ficou surdo, segundo informou, por volta dos seis, sete anos de idade, devido a uma doença que apresentava febre muito alta e vômitos. Ainda de acordo com suas informações, a surdez foi descoberta por uma pessoa amiga da família, que também tinha um filho surdo, e aconselhou a mãe a procurar atendimento especializado. De acordo com seu pai, a surdez era decorrente de meningite, quando ele tinha um ano e meio de idade.

O atendimento fonoaudiológico oferecido a Carlos foi o das escolas especiais onde desenvolveu sua trajetória escolar.

Em torno de quatro anos de idade, começou a usar aparelho auditivo, e, por volta de dez anos, os pais suspenderam o uso, por decisão própria, pois percebiam piora do estado de alerta de Carlos quando ele era utilizado.

Na interação com ouvintes, Carlos lançava mão da fala e da leitura labial para comunicar-se. Sua expressão verbal e leitura labial não eram satisfatórias; em geral, falava e entendia mais palavras, comparativamente à expressão e recepção verbal de frases. Com relação à

comunicação não verbal, Carlos utilizava a língua de sinais. Nas entrevistas, usava fala e sinais, e, em algumas ocasiões, língua de sinais.

A família de Carlos era composta pelo pai, com 49 anos e primeiro grau completo, aposentado de uma grande empresa, onde trabalhava com máquinas industriais. A mãe, com 41 anos, cursou até a 4ª série do primeiro grau, e era vendedora autônoma. Além de Carlos, havia outras duas filhas; uma delas, com nove anos na época da pesquisa, cursava a 2ª série, e a outra, com onze anos, a 4ª série.

A trajetória escolar de Carlos iniciou-se com o ingresso na escola especial, a "Escola B", por volta de dois anos de idade, permanecendo nela até a 4ª série. Na 2ª série, os pais matricularam-no em uma escola particular de ensino regular, fazendo com que ele cursasse a mesma série em duas escolas. Após a conclusão da 4ª série, Carlos foi matriculado em outra escola regular, pública, repetindo essa série novamente. Como os resultados obtidos não foram satisfatórios, os pais decidiram matriculá-lo em outra escola especial, a "Escola C", onde iniciou a 5ª série. São confusos os dados referentes às reprovações, e parece que houve uma reprovação na 3ª série, e duas na 5ª série. Quando se observava a relação entre a idade de Carlos, os dados sobre reprovações e o fato de que as escolas especiais permitiam que o aluno surdo fizesse cada uma das séries em tempo bem mais dilatado, constata-se que somente aos 18 anos de idade Carlos estava em vias de concluir o 1º grau. Na época das entrevistas da pesquisa, Carlos cursava a 8ª série; meses depois, ingressou no 2º grau, em classe especial em escola regular, com intérprete de língua de sinais, embora, inicialmente, houvesse manifestado a idéia de que não pretendia prosseguir os estudos, nem tampouco fazia planos para ingressar na Universidade, porque sua única expectativa era trabalhar.

As exigências em relação à leitura e à escrita feitas pelas escolas onde Carlos cursou o 1º grau não foram altas.

Ele mantinha esporádicas práticas de leitura fora da escola, assistindo a filmes legendados. A escrita era esporádica, e ocorria quando tentava escrever com a ajuda do pai respostas a cartas de garotas.

Não havia demandas de leitura e de escrita feitas pela família de Carlos a ele, exceto as que o pai fazia, durante o período em que o menino cursou as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Havia algum entorno de leitura, embora a oferta de materiais de leitura não fosse muito ampla e diversificada. Os familiares em geral, com exceção do pai e de Carlos, mantinham com maior frequência práticas de leitura. Não eram mantidas práticas de escrita na família.

As dificuldades de leitura e de escrita de Carlos eram muitas. Não havia assistência profissional extraclasse voltada para o atendimento dessas dificuldades, e a assistência familiar era oferecida em caso de necessidade, mas não como ação programada e desenvolvida pelos familiares.

A interação de Carlos com os ouvintes era esporádica, e não estavam ausentes as dificuldades. A interação com outros surdos era bastante comum, especialmente aqueles surdos que utilizavam a língua de sinais.

Além de poucas habilidades em linguagem oral, havia outros problemas discursivos significativos.

• ENSINO ESPECIAL OU REGULAR PARA SURDOS?

Uma das constatações feitas por esta pesquisa é a de que a inserção dos sujeitos em escolas de ensino regular fez parte das expectativas de todos os familiares dos sujeitos de ambos os grupos, à exceção de um deles, Denise.

O ensino regular parece ter-se colocado, para a maioria dos familiares, em algum momento do processo de escolarização de seus filhos surdos, como uma espécie de oásis num deserto árido de possibilidades para o surdo. Muitos deles constataram condições de impossibilidade de permanência do surdo nesses contextos, por não serem falantes da língua que circulava na sala de aula. Outros insistiram na permanência, que se manteve às custas de certas variáveis, que discutirei ao longo desta dissertação.

◆ Os surdos oralizados

Eliana iniciou sua trajetória numa escola de ensino especial. Contudo, no fim do 3º período, a família foi aconselhada pela própria escola a matriculá-la no ensino regular, por considerar que ela estava avançada para o nível da escola:

"Não adianta ela ficar aqui. Ela tem que ir para uma escola que... ela já deixou todo mundo pra trás. Ela não tem nem condição de ficar numa escola onde estuda só surdo. Porque a gente dá uma coisa e ela já sabe no outro dia. Então ela tá sempre na frente."

(Depoimento da mãe)

Como discutirei adiante, o problema não está no ensino especial, mas nas práticas escolares, desenvolvidas ou não, pela escola especial. Está, ainda, nas lacunas do discurso dessas escolas, que dizem que o sujeito surdo necessita *"ir para uma escola que..."*, já que há pouco investimento, qualitativo e quantitativo, que se reflete mediante currículos mínimos, duração prolongada das séries escolares, práticas de cunho médico-clínico e outros contextos, criando um círculo de baixas expectativas pedagógicas. (SKLIAR, 1997: 8-16).

Na escola regular, por sua vez, os problemas são de outra natureza, e não menos graves. Na época da preparação para o vestibular,

Eliana, por exemplo, matriculou-se num cursinho, mas logo desistiu, pelas dificuldades de acompanhar as aulas:

“Ficou um mês e falou: ‘Não, mamãe, não adianta cursinho pra mim não; eu não entendo nada, muitos alunos, é difícil...’; ela levava até o gravador, chegava aqui eu repassava pra ela [...] mas, pra ela não... então ela estudava em casa.” (Depoimento da mãe)

Embora em outras séries escolares provavelmente tivesse menor número de colegas e condições um pouco melhores, ainda assim os problemas persistiam, porque os professores eram ouvintes, e o conteúdo era ministrado predominantemente por meio da oralidade.

Rita, embora a mãe prestasse todo o tipo de acompanhamento pedagógico necessário, ainda assim perdia muito do que era falado na sala de aula:

“Eu comecei a notar que, mesmo estudando pelos livros [...] chegava na prova, caía coisa que eu não tinha visto com ela. Era muito mais o que os professores falavam. Tem algumas matérias que o professor extrapola e muito. Aí ela ficava frustradíssima, ela tinha estudado feito uma doida, ia mal, sem ter culpa.”

A partir de então, a mãe decidiu gravar as aulas, para transmitir a Rita o que ocorria: *“O que acontecia na sala, até coisas engraçadas, as bagunças que às vezes aconteceu ela não pegou direito, então, ela fica mais por dentro do que acontece”*. Esse tipo de estratégia, como se vê, envolvia outras pessoas.

No caso de Ricardo, o fato de morar no interior influenciou o ingresso numa escola regular, pois, naquela época, não existiam escolas especiais em sua cidade. Entretanto, mesmo que houvesse, provavelmente a família teria matriculado Ricardo na escola regular, em função do tipo de orientação profissional que recebera. A professora de Português da escola de Ricardo, que o acompanhava desde a 5ª série, relatou as dificuldades estabelecidas pela presença de um aluno surdo numa sala de ouvintes:

“A escola sai completamente do objetivo dela, se perdeu, completamente [...] Então você dá uma atividade que cê sabe, assim, que o Ricardo levaria 40 minutos pra fazer, tem um outro lá que faz em 10. Então dificulta o processo de desenvolvimento de todos eles [...] O problema é que eles não podem ficar juntos. Agora, a Direção da escola não tem essa opinião.[...] Então, realmente, o problema tá assim, impossível de ser resolvido, por nós [professores].”

Em algumas escolas regulares, em especial, havia ritmos desenfreados, gerando sérias conseqüências, especialmente quando se tratava de um aluno surdo:

“A Rita, pra dar conta, estava ficando doente. Teve problemas de estômago, intestino, a pele dela estourou inteirinho, ela começava das 6 da manhã até meia noite, todos os dias, pra dar conta. Estava dando conta mas a esse preço. Eu acho que ela podia fazer o mesmo caminho sem ser tão pressionada. Ela não tava conseguindo ir ao shopping, passear, ter uma vida adolescente normal. E ela ficava naquela cobrança, se perdia uma média ela chorava, ficava desesperada” (Depoimento da mãe de Rita).

Contudo, mesmo quando o ritmo não era exageradamente absorvente, ainda assim o sujeito surdo sentia-se perdido. Quando a mãe diz que a filha surda *“podia fazer o mesmo caminho sem ser tão pressionada”*, é possível constatar, apesar da ressalva com o uso do superlativo, que a **pressão** é um dos ingredientes da permanência dos sujeitos surdos nas escolas regulares, mesmo que ela o seja em graus variáveis, conforme o caso em questão.

Todos os sujeitos surdos tiveram o que chamavam “ajuda” de seus colegas, dos professores regentes e de outros profissionais que prestavam assistência pedagógica extraclasse, desenvolvendo estratégias às vezes até astuciosas para garantir a permanência na escola regular, como será

visto adiante. Essas artimanhas para a aprovação também ocorreram no caso dos surdos não oralizados.

Não foram tranquilas as trajetórias escolares dos sujeitos desse grupo, tampouco estavam satisfeitos, embora não se manifestassem explicitamente, e às vezes ocultassem isso. Comparativamente aos não oralizados, admitiam com menos facilidade a existência de problemas, em especial, Ricardo, para quem a convivência com o ouvinte, ser aluno de uma escola regular e ser surdo, embora constituíssem dificuldades vividas, eram percebidas como se não existissem.

Os argumentos a favor da inserção do surdo no ensino regular ignoram as dificuldades e fazem fortes apelos emocionais:

“Será que alguém pode, licitamente, negar aos surdos seu legítimo direito de utilizar sua audição, de aprender a língua falada em seu país, de integrar-se à sociedade? [...]. Que as pessoas que [...] de algum modo interferem na vida de um surdo, pensem na enorme responsabilidade que têm em relação a eles. Que pensem que uma oportunidade tirada ou não oferecida poderá implicar em um prejuízo irreparável em sua vida e em sua integração.” (COUTO-LENZI, 1997: 25; grifo da autora)

Muito freqüentemente, esses discursos têm a finalidade de gerar culpa e dó em relação aos surdos, e ainda incitá-los ao ressentimento em relação aos ouvintes, como se suas vidas houvessem sido obliteradas por eles. Por serem tais discursos facilmente assimilados por pais, professores e surdos, um olhar mais aguçado se faz necessário, quando se busca compreender o que realmente acontece nessas escolas regulares onde existem alunos surdos.

• OS SURDOS NÃO ORALIZADOS

Denise é o único sujeito surdo da pesquisa cuja trajetória escolar se deu exclusivamente no ensino especial, numa mesma escola especial, a "Escola C". Frederico e Carlos, os outros sujeitos que compõem este grupo, tiveram experiências diversas nas escolas especiais.

O caráter de "especialização" das escolas especiais parece projetar muitos familiares numa dimensão de que a instituição, por ser especial, solucionará todas as dificuldades daqueles que são surdos, como ocorreu no caso de Denise. Essa perspectiva baseia-se em formações imaginárias, que geram, por sua vez, uma espécie de obnubilação da consciência desses pais, que passam a considerar "aproblemático" o cotidiano escolar de seus filhos surdos, porque eles estão em escolas que consideram inteiramente preparadas para instruir pessoas surdas.

As experiências escolares em escolas regulares dos sujeitos desse grupo - Frederico e Carlos - foram tão angustiantes quanto as dos outros sujeitos do outro grupo.

No caso de Frederico, o sujeito surdo filho de pais surdos, o pré-escolar de uma escola regular foi seu primeiro momento. Embora fosse pequeno naquela época, não se esquecera de como era ser aluno ali. Nas entrevistas, relatou que não gostava da escola. Percebia que a professora estava sempre ocupada, sem tempo para dedicar-lhe, numa sala de aproximadamente 40 alunos ouvintes, onde apenas ele era surdo. Depois de algum tempo, a escola alegou que Frederico não conseguia acompanhar os alunos ouvintes, e recomendou ensino especial. O pai recusou a idéia, porque os surdos da escola especial usavam "mímica", termo utilizado por ele para se referir à língua de sinais. Embora todos os membros de sua família fossem surdos e a língua compartilhada entre eles fosse a língua de sinais, mantinha um olhar estigmatizado para essa forma

de comunicação.² Insistia, assim, para que Frederico estudasse em escola regular - "*Não aceito. Escola normal. Precisa desenvolvimento*" - provavelmente também por preocupações decorrentes de suas experiências numa escola especial, onde fora aluno durante todo o primeiro grau.

A saída de Frederico da escola regular foi vivenciada pela família como expulsão, pelo fato de ser surdo. Logo depois, porém, ingressou na 1ª série de uma outra escola, também de ensino regular. Desta vez, numa escola pública, de onde sua família entendia que, por ser governamental e, portanto, gratuita, não poderiam expulsá-lo. Prosseguiu até a 4ª série nessa escola, ingressando na 5ª série também em uma outra escola de ensino regular. O pai não identificava dificuldades de seu filho surdo na escola regular, e, como os demais pais desta pesquisa, demorou muito para considerar as queixas e tomá-las como problemas que mereciam soluções mais definitivas.

Frederico queixava-se de que os professores falavam segundo seus ritmos de oralidade, ao mesmo tempo em que se movimentavam na sala de aula. Nessas circunstâncias, utilizava a simulação de compreensão, estratégia para evitar a tensão na comunicação e passar despercebido (HIGGINS, 1980: 156), o que tornava as coisas piores, porque aparentava estar tudo bem. Além disso, seus colegas de classe assumiam atitudes de proteção, fazendo, por exemplo, os exercícios para Frederico. Essa atitude era percebida pelo pai como "*ajuda*", e como acobertamento por esta análise, como também ocorria no caso dos sujeitos oralizados.

Naquela época, houve greve naquela escola de Frederico, e ele decidiu trabalhar com o pai; quando as aulas retornaram, houve reposição aos sábados, e, com isso, perdeu provas, por estar trabalhando; foi

² Essa foi uma das surpresas da pesquisa, e me impulsionou a investigar a relação entre estigma e surdez.

reprovado, antes mesmo do fim do ano. Contudo, essa pareceu ser uma justificativa para amenizar suas dificuldades de permanecer numa sala de ouvintes e o constrangimento da reprovação. Manifestou, então, ao pai, o desejo de estudar na "Escola C", onde havia outros surdos. Pensava que assim seria mais fácil. O pai rendeu-se ao pedido, por achar que os resultados de Frederico no campo da linguagem oral eram insatisfatórios: falava "igual papagaio", segundo o pai. Suas respostas eram muito controladas, e não tinha fala espontânea fora das sessões de fonoaudiologia. O pai cedeu, também, aos argumentos da avó de Frederico, que o colocou a par das intensas dificuldades para acompanhar a escola regular.

Na escola especial, os problemas também não foram poucos, mas, para Frederico, o que parecia mais importante era estar entre aqueles que falavam uma língua que ele dominava, a língua de sinais. Além disso, alguns professores usavam alguns sinais, e ainda que de modo não completamente satisfatório, era melhor; falavam mais devagar, e era menos confuso. Entretanto, por motivos de indisciplina, desrespeito aos professores, pouca dedicação aos estudos e às tarefas escolares, conforme alegou a escola especial, Frederico foi suspenso da escola. Desde então, ocorreram outros desdobramentos, que sugeriram perseguição da escola a Frederico, por não ser um aluno conformado. Decidiu abandonar a escola, porém, algum tempo depois, quis retornar, mas foi impedido; após meses de espera e negociação com a Escola, pelo pai e pela avó, conseguiu voltar a estudar.

Na história de Carlos, problemas semelhantes ocorreram. Por determinado período, freqüentou a escola regular e a escola especial ("Escola B"), em dois turnos. Na escola especial, iniciou aos dois anos de idade, quando foi diagnosticada a surdez, por orientação de um médico otorrinolaringologista. A inserção de Carlos no ensino regular foi feita por orientação da escola especial, mas independente da indicação, ela já era

expectativa dos pais, e assim, na 2ª série, matricularam-no numa escola particular de ensino regular, próxima de sua casa.

Por ter sido reprovado na escola regular, onde permaneceu até a 3ª série, limitou-se a estudar na escola especial, como se fosse um prêmio de consolação, pelo segundo lugar. Na 5ª série, ingressou na "Escola C". Aconteceram outras reprovações, porém Carlos desenvolveu sua trajetória nessa escola, e não mais retornou à escola regular.

O pai de Carlos considerou que foi massacrante a permanência do filho surdo no ensino regular:

"Foi muito forçado. Mas não conseguiu nada. Quase matamos ele... Porque ele já chegava aqui em cima da hora de ir pra outra escola, às vezes ele comia aqui correndo, tinha que sair correndo com ele pra outra escola pra num chegar atrasado, não teve resultado não. Não conseguiu passar de ano."

A expectativa do pai em relação à escola regular era que Carlos "aprendesse qualquer coisa, que ele adaptasse à escola, mas não adaptou nada". O pai se sentia culpado. Era grande a sua vontade de acertar e maior ainda a aflição e a expectativa de sucesso escolar: "eu judiava muito dele. Dava até vontade de rachar a cabeça dele e pôr as coisas dentro da cabeça dele. Eu pelejava com ele, não deu conta não". Carlos, por sua vez, repudiava a escola regular, e tinha muitas dificuldades: "Ele não gostava de jeito nenhum da escola. Ia obrigado, mesmo. Reclamava que não entendia nada, ia mal mesmo em tudo".

Além disso, naquela época, o pai constatou hostilidades da parte dos professores, como consequência de assimilação de preconceito em relação à surdez:

"Eu vi foi muita má vontade de professor, muita revolta dela, a professora xingava demais: 'Esse menino não aprende nada!...', apelava, eu fiz algumas reuniões com o dirigente da escola, e eu vi, nas professoras, elas falar que ele não tinha condição nenhuma de

estudar na escola normal, e o dirigente da escola sempre falava que era má vontade delas, que não tinham interesse, e procurava ajudar a gente, mas as professoras não."

Segundo ALLPORT (1962: 67), a maledicência é o primeiro grau da ação preconceituosa. Por outro lado, na escola regular particular onde cursou a 2ª série, o tratamento dispensado a Carlos pelos professores foi diferente: *"uma professora muito boa, teve muito boa vontade, procurou de toda maneira, mas não conseguiu também não"*. (Depoimento do pai). Nessa escola, o tipo de reclamação era apenas em relação a cansaço, e os maus resultados de Carlos na escola foram atribuídos pela professora a isto: *"a professora até disse pra gente que podia ser isso que ele não conseguiu. Porque era muito forçado pra ele, e era trabalho demais, muita tarefa, muita pesquisa, muita coisa pra ele, e ele ficava só por conta de escola mesmo"* (Depoimento do pai). As queixas de Carlos, porém, não se referiam a uma carga maior de trabalho escolar. O problema fundamental era que não havia comunicação na sala de aula: *"a reclamação era que ele não entendia bem, não se comunicava bem. Não entendia o que falavam com ele..."*, comentou seu pai. Num depoimento da mãe de Rita, também apareceram as barreiras de comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo, e a simulação: *"De vez em quando, ela pergunta, eles tentam responder. Eu percebo que, às vezes, os professores não entendem direito e fingem que entendem"*. Todavia, o problema é que as dificuldades eram frequentemente atenuadas:

"[...] Demora muito pro professor entender o processo. Eles acham que entenderam, mas não é assim tão fácil. Eu percebo que eles têm boa vontade. Às vezes deixa de fazer porque não entende ou porque não percebem a dificuldade. Eu nunca encontrei má vontade em ninguém não." (Depoimento da mãe de Rita)

Por serem as experiências diferentes, eram também diversas as interpretações dos familiares e dos sujeitos surdos, mas a tendência em

atenuar os problemas, ou em não revelá-los, deve ser avaliada ao se examinar esse depoimento e outros semelhantes. A inserção do surdo no ensino regular, proposta como integração, acaba por constituir-se, muito freqüentemente, uma tentativa de normalização e normificação do sujeito, segundo LOPES (1997: 96), e, como aponta BEHARES (1993: 36), converte-se em um “[...] instrumento perigoso de assimilação acrítica a um modelo **nunca claramente explicitado**” (tradução e grifos meus).

Concluindo este capítulo, posso afirmar que, para os sujeitos surdos não oralizados que foram alunos de escolas regulares, e também para os sujeitos do outro grupo, escolas regulares não representaram situações facilitadoras de aprendizado, embora tivessem sido contextos de maior exigência escolar, no âmbito da leitura e da escrita, conforme a discussão que faço no Capítulo 4.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA POR SURDOS: AS DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS

• INTRODUÇÃO

Pessoas surdas têm sido educadas segundo três abordagens: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. A construção da linguagem e a da leitura e da escrita dos sujeitos desta pesquisa, e de outros sujeitos surdos, no Brasil e em outros países, são condicionadas por sua inserção nessas diferentes práticas pedagógicas.

Neste Capítulo, discuto como as abordagens educacionais pensam os surdos e sua educação, e que espécie de sujeitos surdos têm sido formados por elas.

Há em comum, nas diversas propostas, uma polêmica sobre a inclusão ou exclusão da língua de sinais no contexto educacional. Por essa razão, é mister situá-la, ainda que brevemente, de modo a avaliar as implicações de seu uso ou proibição. Iniciaremos por essa análise.

• A LÍNGUA DE SINAIS: CARACTERIZAÇÃO INTRODUTÓRIA

Língua de modalidade gestual-visual, a língua de sinais possui organização lingüística bastante diversa da língua oral. Difere do *alfabeto manual*, representação espacial das letras do alfabeto e dos números, utilizado pelos surdos para designar nomes próprios, endereços, localidades, e para circunstâncias em que é necessário explicar o significado de algo para o qual não há um sinal da língua de sinais já definido.

As línguas de sinais não são universais, e a utilizada no Brasil é a "LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais. Apresenta variedades sociolingüísticas, relacionadas à classe social, ao grau de escolarização e à região em que os sujeitos surdos vivem, entre outras variáveis, como ocorre com qualquer língua.

É marcada pela *iconicidade*: os sinais evocam a imagem do que representam. Além disso, não há isomorfismo de categorias lingüísticas, ou seja, a cada sinal não corresponde, exatamente, um signo verbal ou escrito (FERREIRA BRITO, 1993: 36).

Os significados transmitidos organizam-se a partir de três parâmetros: **configuração de mão, movimento e ponto de articulação** (localização), além dos **componentes não manuais**. O parâmetro **movimento** é um dos mais importantes, pois se relaciona com a expressão da intensidade, com a precisão conceitual e com a adjetivação. A velocidade acelerada, lenta ou pausada do movimento modifica o sentido do enunciado. Com uma configuração de mão inserida em pontos diversos e com movimentos também diferentes, há mudança de significado, que também é extremamente dependente dos **componentes não manuais** - expressões faciais e corporais com função morfológica, sintática, lexical, semântica e prosódica (AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994: 81).

A língua de sinais também faz uso freqüente da *déixis*, para identificar pessoas ou objetos presentes ou ausentes, com função pronominal. Os sujeitos do discurso são indicados em diversos pontos no espaço, e os interlocutores recorrem a essa marcação, sempre que necessário. Também é utilizada a *personificação* nos diálogos em língua de sinais, para se referir a um interlocutor ausente: o narrador assume as características físicas e emocionais daquele que descreve.

Num mesmo item lexical há simultaneidade de informações. Um único sinal, acompanhado de componentes não manuais e repetição do parâmetro movimento, pode representar uma frase, como, por exemplo, "eu

estou muito cansado". O sinal da LIBRAS indicado seria o de "cansado". Esse fenômeno denomina-se *incorporação* e consiste na superposição de informação lexical à informação de ordem sintática. Um outro exemplo é o sinal de "alugar" = pagar + mês (FERREIRA BRITO, 1995: 25).

As orações em língua de sinais têm organização bastante diversa da da língua portuguesa, e a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), freqüente naquela, nem sempre é mantida na LIBRAS. Por outro lado, a *topicalização* é um fenômeno lingüístico bastante freqüente na língua de sinais.

As línguas de sinais são línguas completas, e as investigações nos vários campos da Lingüística mostram que é necessário cuidado ao compará-las com uma língua oral, pela enorme diferença de parâmetros lingüísticos, e pelo fato de serem línguas que se constroem a partir do uso do espaço.

Os estudos no campo da lingüística das línguas de sinais estabelecem a necessidade de rever os conceitos de língua e linguagem. Segundo uma concepção vigente e clássica, linguagem é uma capacidade somente possível se há um sistema de signos vocais:

"Linguagem é a capacidade específica à espécie humana de comunicar por um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados. Esse sistema de signos vocais utilizado por um grupo social (ou comunidade lingüística) determinado constitui uma língua particular."
(DUBOIS et al., 1978: 387-388)

Esse pressuposto, somado ao conceito de fonemas - *"conjunto de articulações dos órgãos fonadores cujo efeito acústico estrutura as formas lingüísticas e constitui numa enunciação o mínimo segmento distinto"* (CÂMARA JR., 1985: 118) - tem sido utilizado para a afirmação do estatuto lingüístico das línguas orais, em oposição às línguas de sinais. Os fonemas, ainda segundo esse autor, individualizam-se por sua articulação, que são os seus traços distintivos, e por meio dela distinguem-se os diversos fonemas da

língua. Essa característica, fundante da língua oral, não é encontrada, segundo alguns lingüistas, nas línguas de sinais, e, portanto, muitos suspeitam de seu estatuto de língua. Contudo, muitas investigações têm confirmado a existência dos traços distintivos nas línguas de sinais, os **queremas**, estabelecendo o correlato terminológico de *fonologia das línguas de sinais*, a partir das descobertas de STOKOE (1960), lingüista americano que demonstrou que os sinais constituintes das línguas de sinais, a exemplo das línguas orais, são formados a partir de um número limitado de unidades. Além disso, pesquisas no campo da neurolingüística comprovam as funções simbólicas e a relação entre o hemisfério cerebral esquerdo e a produção da língua de sinais, de modo correspondente à produção da fala, no caso da pessoa ouvinte, em especial as pesquisas de POIZNER, KLIMA & BELLUGI (1987) e NEVILLE (1988), indicadas por SACKS (1990: 109-134).

Entretanto, ainda há muitos lingüistas que, como KRISTEVA (1974), sugerem a incompletude da língua de sinais e suspeitam de seu estatuto lingüístico:

"[...] mesmo comparado com a linguagem verbal, o gesto traduz tão bem como aquela as modalidades do discurso (ordem, dúvida, pedido) mas apenas de um modo imperfeito as categorias gramaticais (substantivo, verbo, adjetivo). Outros observam que o signo gestual é polissêmico (dotado de vários sentidos) e que a ordem 'sintática' habitual (sujeito - predicado - complemento direto) não é respeitada na mensagem gestual. Essa parece-se mais com o discurso 'infantil' e com as línguas 'primitivas': assim, acentua o concreto e o presente, procede por antítese, coloca a negação e a interrogação em posição final, etc. [...] Esse será um sistema de comunicação como os outros, ou antes uma prática onde se engendra o sentido que se transmite ao longo da comunicação?" (KRISTEVA, 1974: 424)

A afirmação do estatuto lingüístico das línguas de sinais pelos lingüistas certamente determinará mudanças em relação à sua aceitação nos

processos educativos de pessoas surdas. Entretanto, o prognóstico de mudança é o de que ainda levará um bom tempo para que pesquisadores, educadores e a própria Comunidade Surda olhem a língua de sinais com outros olhos. Uma razão para isso é o fato de que, na situação lingüística, há um *mercado de bens lingüísticos* (BOURDIEU, 1996), no qual a língua oral é autorizada e legitimada, enquanto a língua de sinais é desprestigiada. Falar ou usar língua de sinais tem um preço nesse mercado, e à noção de preço é justaposta a noção de valor. Os surdos têm estado permanentemente em contato com um discurso do ouvinte, que afirma que a língua oral é superior, e que a língua de sinais é um arremedo de língua, sistema grotesco, simiesco e primitivo. Aprendem, ainda, que falar é a única forma de se equiparar aos ouvintes. Colonizadores, tais discursos permeiam relações de poder que pessoas ouvintes freqüentemente estabelecem com pessoas surdas.

Uma perspectiva histórica poderá situar melhor o lugar que a língua de sinais ocupa na cena da educação de pessoas surdas. Também a discussão sobre as abordagens educacionais poderá criar condições para avaliar limites e possibilidades discursivas, de leitura e de escrita dos sujeitos surdos.

• O ORALISMO: O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS QUE PROPÕEM O ENSINO DE FALA AOS SURDOS

Apesar da enorme controvérsia que ainda se mantém sobre a utilização educacional da língua de sinais na atualidade, no transcurso da História, constata-se que ela já foi usada como meio indispensável de ensino e comunicação, constituindo-se como parte dos processos interativos e escolares dos surdos, reconhecida e valorizada como veículo de expressão e ingrediente fundamental do ato de pensar. No entanto, preconceitos impuseram-se à utilização da língua de sinais na educação de surdos.

De acordo com SÁNCHEZ (1990: 34-39), no século XVI, a possibilidade de educar o surdo começa a ser cogitada, e se inicia mediante o preceptorado, para aqueles surdos de famílias abastadas, herdeiros de fortunas, sendo sua educação condição para que pudessem receber herança. O propósito inicial da educação de surdos era o de que estes desenvolvessem o pensamento, adquirissem conhecimentos e se comunicassem com o mundo ouvinte, e, para tanto, se lhes ensinava a falar, a ler lábios, a ler e escrever mediante a soletração manual. O domínio da palavra falada era um meio, entre outros, para obter os fins da educação, e não um fim em si mesmo, como foi considerado posteriormente.

Com o início do Renascimento e a conseqüente renovação das idéias, a condição de educação do surdo melhorou ainda mais. O fim da Idade Média e do isolamento imposto pelo regime feudal possibilitou a formação de comunidades surdas e o desenvolvimento da língua de sinais, que desde a Antigüidade já era utilizada pelos surdos.

Em 1724, na Holanda, aparece um discurso antagônico ao então vigente, por intermédio do médico suíço Amman, o primeiro educador a postular a primazia da oralização do surdo na atenção pedagógica à surdez. Como ele, vários outros seguiram a mesma tendência, afirmando ser a oralidade a única via de acesso à razão e ao pensamento humano.

Ainda segundo SÁNCHEZ (1990: 43-50), algumas razões explicam a reversão na educação de surdos: o movimento concebido como a Gramática de Port Royal (1660), propondo uma teoria racionalista da linguagem, as investigações que surgiam no campo da Fonética e as descobertas no campo da Medicina e da Eletrônica contribuíram para que houvesse uma distinção valorativa da língua oral e se passasse a investir maciçamente no ensino de fala para os surdos. Além disso, o nascimento de uma "pedagogia ortopédica" (FOUCAULT, 1978, *apud* SÁNCHEZ, 1990: 49), advinda da situação política e econômica decorrente da crise do regime feudal, propunha corrigir aqueles que, desengajados do trabalho produtivo, tinham sido enclausurados, por

serem considerados uma ameaça à sociedade. Essa massa incluía os pobres, os deficientes e doentes mentais, e todos os considerados desadaptados, entre os quais estavam os surdos, asilados em instituições especializadas para seu atendimento.

O oralismo origina-se nesse contexto, apresentando um discurso que propunha a superação da surdez e a aceitação social por meio da oralização, banindo a língua de sinais dos modelos educacionais. A preocupação deixa de ser o domínio da linguagem, e o acesso aos valores da cultura. O ensino da fala passa a ocupar centralidade máxima, e converte-se em meio e fim da educação do surdo.

As práticas oralistas são adotadas em um grande número de escolas especiais, brasileiras e estrangeiras. A organização, nelas, do conteúdo curricular, reflete "*baixas expectativas pedagógicas*" (SKLIAR, 1997: 113). Nas escolas de surdos de Belo Horizonte, a maneira como as séries escolares se desenvolvem está apoiada nessa mentalidade. Cada série é dividida em etapas, que podem durar de 6 meses a 1 ano, sendo esse último o caso mais comum. Nesse sistema, a conclusão da 4ª série demora cerca de oito anos. Esse tipo de organização na escola especial para surdos verifica-se em vários países, como em Portugal, onde o currículo é o mesmo do ensino regular, segundo MACIEL (1994: 113), mas cada série escolar tem a duração de dois anos. Na atualidade, se não mais encontramos etapas definidas, verifica-se a mesma mentalidade, que aparece freqüentemente na alegação da necessidade de "ir no ritmo do aluno", uma espécie de **astúcia**, sob o disfarce de uma pedagogia moderna, que faculta ao professor oferecer o mínimo - já que ser exigente é trabalhoso, demanda fôlego e disposição. Em anos escolares que se arrastam por uma ou mais décadas, os alunos surdos permanecem na escola especial por um tempo muito prolongado. A metodologia de ensino, por outro lado, é freqüentemente pautada no **ensino de palavras**, como se a linguagem pudesse ser construída dessa maneira. Tais atitudes encontram respaldo na alegação de que o surdo tem dificuldade

de abstração. Por causa desse pressuposto, doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e escolarização são oferecidas aos alunos surdos, e repetidas essas frações durante dias, meses e até anos, dependendo do conteúdo. A afirmação de que o surdo tem dificuldades de abstração merece uma discussão. Tentarei fazê-la, ainda que não seja possível aprofundá-la neste trabalho.

Segundo GÓES (1996: 24-27), nas décadas de 60 e 70, a problemática da surdez foi tratada como instância de confrontos sobre as relações pensamento e linguagem. Alguns teóricos argumentavam que as dificuldades cognitivas do surdo eram decorrentes de sua capacidade lingüística limitada. Outros consideravam que tais dificuldades decorriam da pobreza de experiências de trocas comunicativas, pela limitação de linguagem. No entanto, como bem salienta SÁNCHEZ (1990: 80-86), quando a Psicologia começa a estudar as condutas consideradas patológicas, e classifica-as, descreve os comportamentos de sujeitos que sofriam as conseqüências da exclusão, da segregação social. Desse modo, as conclusões decorrentes desses estudos eram que

"[...] os surdos eram mais neuróticos e introvertidos que os ouvintes; imaturos e irritáveis; dependentes, inseguros, apáticos, ansiosos e desconfiados; egocêntricos, impulsivos e sugestionáveis, e com respostas que em certas circunstâncias sugeriam reações psicóticas. Em nenhum momento se cogitou a possibilidade de que essas condutas, percebidas com o critério de normalidade da posição do ouvinte, não obedeciam à surdez em si, senão que eram efeito das dificuldades comunicacionais que os surdos enfrentam." (SÁNCHEZ, 1990: 81; tradução minha).

Ainda segundo SÁNCHEZ (1990: 82), autores influentes como MYKLEBUST, na área da Psicologia da linguagem, contribuíram para fazer circular a afirmação de que o surdo tinha a inteligência comprometida, e de natureza diferente, já que se tratava de uma inteligência concreta, menos

abstrata do que a dos ouvintes. Uma das graves conseqüências dessa forma de pensar é a certeza de que, quando o surdo apresenta dificuldades escolares, ou não se oraliza como o esperado, há problemas neurológicos ou mentais. No entanto, é importante lembrar que entre os surdos e seus entrevistadores/pesquisadores não existia uma linguagem comum, e projetivamente se atribuíam as dificuldades - e ainda se atribuem, na atualidade - ao surdo.

GÓES (1996: 38) lembra-nos de que as dificuldades de abstração do surdo são produzidas por condições sociais, não havendo nenhum tipo de limitação cognitiva inerente à surdez. As dificuldades cognitivas relacionam-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Pelo fato de os professores serem interlocutores que freqüentemente usam a comunicação oral ou o bimodalismo/português sinalizado (uso de fala e de sinais, prática discutida mais adiante), são muitos os problemas do surdo para aprender a ler e a escrever. Assim, o professor lança mão de muitas formas para escapar do fato de não ter uma língua compartilhada com seus alunos surdos. Entre essas formas, o evitamento do conflito mediante o ocultamento de palavras e frases que o professor não sabe dizer em LIBRAS, ou, mesmo, em português sinalizado, a redução de suas explicações ao mais simples de ser compartilhado, dados seus limites de conhecimento da língua de sinais, a insistência numa resposta do aluno surdo que equivalha à sua, a desconsideração do que leva o surdo a não estranhar a polissemia, e outros artifícios (LACERDA, 1997: 128-136), muitos dos quais também são utilizados pelos sujeitos surdos. Por essas e outras razões, é absurdo projetar o problema no surdo. Boa parte dos professores afirma as dificuldades de abstração dos surdos sem nunca se haver perguntado em que medida estão eles mesmos envolvidos nessas dificuldades, e o que é abstrair. Com o intuito de esclarecer este conceito, apresento a seguir uma breve discussão.

O primeiro aspecto a se considerar é que existe um pressuposto de que pensar só é possível se o sujeito dispõe de palavras. Levando essa

premissa até as últimas conseqüências, seria o mesmo que dizer que o surdo que não fala não pensa. Embora seja absurdo, é um modo de pensar ainda compartilhado por muitos educadores e teóricos.

O pensamento organiza-se por meio de símbolos, e estes, por sua vez, em categorias, constituídas por suas características comuns. Segundo LURIA (1990: 65-77), a abstração e a generalização são propriedades do ato de pensar. A **abstração** relaciona-se com a possibilidade de selecionar atributos de uma categoria, e a **generalização**, com a possibilidade de subordinar objetos a uma categoria geral. A capacidade de mudar de uma categoria para outra é uma das características principais do pensamento abstrato, também denominado pensamento categorial. No entanto, para esse e outros autores, a abstração depende predominante - ou exclusivamente - de linguagem verbal. A discordância aqui apresentada é em relação a colocar o verbal como única instrumentalidade: falar não é a única, nem a melhor das possibilidades, mas uma delas. Nesse aspecto, as colocações de GEERTZ (1978) são bastante esclarecedoras:

"Falar [...] está longe de ser a única instrumentalidade pública disponível para indivíduos projetados num meio cultural preexistente. Fenômenos como o de Helen Keller (surda e cega) aprendendo a pensar através de uma combinação da manipulação de objetos culturais tais como canecas e torneiras e a padronização propositada de sensações tácteis em sua mão, ou uma criança que ainda não fala desenvolver o conceito de número ordinal ordenando duas linhas paralelas de blocos combinados, demonstram que o essencial é a existência de um sistema simbólico, de qualquer espécie." (GEERTZ, 1978: 91)

No caso do surdo, é fundamental que ele se aproprie da língua de sinais, para que possa dispor dela como instrumentalidade indispensável à estruturação e expressão do pensamento, bem como da língua oral e da língua escrita, recursos que também cumprem a função de vir a possibilitar a

abstração e a generalização. Quando o surdo não dispõe de nenhuma língua, mas apenas de fragmentos de uma, os processos de abstração e generalização tornam-se comprometidos. Em determinada ocasião, propus um trabalho em sala de aula com alunos surdos de uma classe de 1ª série. Duas adolescentes surdas, com idades entre 11 e 13 anos, poucas habilidades em língua oral e em língua de sinais, e há alguns anos na escola especial, procuravam figuras para uma atividade de colagem, e eis que encontraram a figura de um gato. Uma delas disse, então, "miau"; a outra, com indignação, recusou a resposta, e afirmou que era "mimi". Fiz uma intervenção, apresentando uma alternativa que não excluía aquelas respostas, e chamei a atenção para o fato de que diziam respeito ao mesmo objeto; fiz uma generalização, subordinando as características apontadas a uma categoria geral denominada "gato". Novamente veio a indignação das alunas, que, em coro, insistiram no meu equívoco, e reafirmaram, cada uma, o mesmo de antes. O que esse exemplo pretende enfatizar é a noção de que a linguagem possibilita e organiza a atividade mental. As alunas perseveraram em suas afirmações não porque eram surdas, ou porque tinham problemas cognitivos, mas porque não dispunham da linguagem em sua plenitude, e, em consequência, da possibilidade de levantar hipóteses, desestabilizando o conhecimento de que dispunham, até então.

Há muitas evidências de que os surdos educados em escolas especiais de orientação oralista, ou em outros espaços, como consultórios de fonoaudiologia e outros, não têm condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. A preocupação central é o ensino de palavras, e essas palavras não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum, porque é mais fácil e cômodo ensinar, por exemplo, mostrando gravuras de banana, laranja, maçã, e uva, e seus respectivos nomes, falados e escritos, do que ensinar que todos aqueles elementos podem-se agrupar em uma categoria que se denomina fruta, e transmitir a noção de que processos de classificação têm por função facilitar a comunicação e o raciocínio.

Como o professor parte da premissa de que o surdo tem problemas de abstração que decorrem da surdez, o procedimento que supõe capaz de sanar tais dificuldades é a utilização de material concreto. Como diria REIS (1997: 27), como esperar que o surdo consiga abstrair, se não afastamos o objeto material um só segundo dele?

A aprendizagem se faz de muitas maneiras. Pela experiência direta - mediante contato com os objetos pelos órgãos dos sentidos - ou indireta - pela via da linguagem, sem necessariamente haver contato direto com o objeto - ou de ambas as maneiras. Podemos aprender, por exemplo, a partir da advertência verbal de nossos pais, que a corrente elétrica existe e provoca choques, sem precisar tocar nela. Mas existe a alegação, comum no ensino de pessoas surdas, em escolas especiais e em outras modalidades de atendimento, que o surdo, para aprender, precisa somente, ou em grande escala, da experiência direta com os objetos. Segundo esse raciocínio, e de acordo com o exemplo anterior, o surdo só poderá aprender sobre corrente elétrica se puser a mão nela e tomar choque... A linguagem existe, entre outras razões, para que não seja necessário tornar presente toda espécie de realidade, carregando todo tipo de objeto para a sala de aula e para outros locais de aprendizado. Por essa e outras razões, é fundamental que a língua de sinais seja compartilhada entre professor e aluno surdo. Nada muda, contudo, se, quando o aluno surdo não aprende, os problemas são atribuídos à surdez, sem que o método, o ensino e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida.

O desenvolvimento do pensamento está, como se vê, atrelado à construção da linguagem. Uma parcela muito grande de pessoas surdas chega ao ensino especial sem proficiência em língua oral e, muitas vezes, também em língua de sinais. O professor não consegue empreender a tarefa de alfabetização e letramento desses sujeitos, entre outros motivos, porque se propõe, ou a escola lhe cobra, uma tarefa múltipla e impossível: ensinar ao mesmo tempo o aluno surdo a falar, ler e escrever. Também é comum ao

professor ter poucos conhecimentos de língua de sinais, e a instituição empreender pouco ou nenhum esforço para propiciar seu aprendizado. Além disso, boa parte dos professores de surdos dominam a língua que pretendem ensinar apenas como falantes nativos que são, sem nunca terem tido um aprofundamento em Didática de Português, como se bastasse falar a língua para tornar possível ensiná-la.

Durante essa longa trajetória, é freqüente, no aluno surdo, o sentimento de incapacidade e desestímulo em relação à escola, por motivos como os apontados anteriormente, e também pelo fato de que vai permanecendo em "retenção na etapa": o professor alega que o aluno surdo ainda precisa de mais tempo, e que "depois ele vai"... (para onde, e quando, não se sabe). O aluno fica, freqüentemente, sem compreender por que não consegue ler e escrever, e atribui a si um estigma de incompetência, sem ser capaz de perceber que os problemas que enfrenta decorrem fundamentalmente da abordagem educacional. Alguns desistem, mas muitos permanecem anos a fio na escola, sem se dar conta de que poderiam receber muito mais do que recebem. Satisfazem-se com pouco, sem saberem que é pouco, e convivem com um discurso de que o ensino proporcionado e a escola especial de que dispõem é que são a solução.

Todos os surdos não oralizados desta pesquisa estudaram em determinadas épocas de suas vidas em escolas oralistas ou baseadas na comunicação total, que também se constitui como prática oralista, conforme se verá em discussão mais adiante. Quanto aos surdos oralizados, apesar de não freqüentarem uma escola especial, a maioria deles estava sob o atendimento de fonoaudiólogos e de outros profissionais, cuja direção de trabalho era a do oralismo, que, mais do que uma metodologia, é uma concepção de surdez e de sujeito surdo.

Nas escolas especiais ou nos consultórios fonoaudiológicos, o trabalho de linguagem desenvolve-se, freqüentemente, a partir de duas vertentes oralistas: a vertente *unissensorial* e a *multissensorial*.

A primeira considera que devem ser utilizadas somente pistas auditivas para desenvolver a linguagem oral do surdo. A segunda defende a utilização do canal auditivo, do canal visual cinestésico (leitura labial) e do tátil cinestésico. A proposta de utilização de pistas auditivas fundamenta-se na premissa de que, independente do grau de perda auditiva, o indivíduo pode apresentar um *resíduo auditivo*, parcela de audição que restou a partir da instalação da surdez. Segundo o oralismo, esse resíduo poderá ser útil ao sujeito surdo, se for aproveitado mediante amplificação por aparelho auditivo, e se for realizado adequado trabalho de aprendizado da utilização dessas pistas, importantes para o processo de aquisição da linguagem oral. A proposta de utilização da leitura labial fundamenta-se na utilização de pistas visuais e cinestésicas na comunicação. Entretanto, a *leitura labial* é um procedimento extremamente dependente de *contexto*, como também será visto mais adiante, no capítulo que trata da situação discursiva dos surdos.

As pistas táteis são utilizadas para que o sujeito aprenda como o som da fala repercute em seus órgãos fonoarticulatórios, uma vez que não há *feed-back* auditivo.

Como possibilidade, os surdos podem realizar os aprendizados de fala e de leitura labial, e eles são importantes, sem dúvida. Contudo, há que se perguntar: os surdos falam bem, fazem boa leitura labial, participam com alguma naturalidade da interação verbal? Os resultados mostram que não. Há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos no desempenho verbal: vocabulário reduzido, uso freqüente de palavras soltas, frases muito curtas e gramaticalmente mal formuladas, pouco ou nenhum conhecimento da polissemia dos vocábulos, articulação de palavras lenta, com fragmentação silábica e, por isso mesmo, disforme, tornando ininteligível a fala, freqüente ausência de reflexão sobre o próprio desempenho verbal, intensa dificuldade na leitura labial, simulação de compreensão durante a interação com o ouvinte, e intensas dificuldades na leitura e na escrita. Outros autores também levantaram a mesma questão:

"Nossa experiência com surdos apenas oralizados sugere que a comunicação é gratificante apenas quando se trata de situações mais corriqueiras, tais como introduções conversacionais e observações sobre o tempo ou o ambiente. Nessas situações, os surdos adivinham muito mais o significado do que está sendo dito do que propriamente decodificam a fala do interlocutor, com raríssimas exceções. Tão logo a conversa se envereda por caminhos mais abstratos e mais inesperados, menos chance de compreensão mútua em língua oral terão os surdos. A comunicação oral acaba restringindo-se, em geral, a níveis superficiais. Em casos em que atinge um nível mais profundo, ela parece ser desgastante tanto para os interlocutores surdos como ouvintes." (FERREIRA BRITO, 1993: 88-99)

Apenas uma parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal boa. Esses resultados não podem ser desvalorizados, e foram constatados nesta pesquisa. Facilitavam a obtenção de um maior acervo de informação por parte dos sujeitos e possibilitavam o acesso destes a alguns níveis de interação verbal. Entretanto, foram obtidos às custas de uma rotina onerosa, freqüentemente intensa e exaustiva, em que determinados fatores eram mantidos rigidamente sob controle, entre eles a continuidade sem interrupção de atendimento fonoaudiológico particular e individual, o acompanhamento pedagógico também particular e individualizado de profissional especializado, um acompanhamento psicológico também prolongado, a dedicação exclusiva ou extrema de pelo menos um dos pais, a permanência obrigatória e/ou prolongada no ensino regular e o afastamento do contato com surdos não oralizados, em especial daqueles que utilizavam a língua de sinais. Os surdos oralizados, comparativamente aos não oralizados, apresentam desempenho de fala e leitura labial quantitativa e qualitativamente superior, não há o que discutir. No entanto, revelam muitas apreensões durante a interação verbal, tornando-se, em muitas ocasiões, emudecidos, por temor de não serem bem sucedidos. Embora também no campo da leitura e da escrita o desempenho seja superior

aos demais, não estão ausentes as dificuldades, e são muitas as aflições desses sujeitos. As conseqüências do controle de determinadas variáveis são freqüentemente penosas e até alienantes para o sujeito surdo; a continuidade dessa discussão dá-se no decorrer desta dissertação.

Ainda sobre o trabalho escolar proposto pelo oralismo, ele é dividido, nas escolas especiais, entre o ensino de fala e o treinamento auditivo, de um lado, e a escolarização, de outro. Contudo, aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Uma das razões é a de que as escolas especiais para surdos orientam-se segundo o *modelo clínico-terapêutico*. Apesar de a denominação da maioria das escolas especiais para surdos não ser a de "clínica-escola", grande parte delas constitui-se como tal. Segundo esse modelo, a surdez é medicalizada, e o fundamento é a obstinação pela luta contra a deficiência, sob a premissa de que há déficit. Como conseqüência, cria-se um círculo de baixas expectativas pedagógicas, que se reflete em currículos mínimos (SKLIAR, 1997: 108-140). Quanto à língua de sinais, não é permitida e muito menos utilizada no processo de ensino-aprendizagem, nos eventos comunicativos entre professor e aluno surdo. A orientação é no sentido de que *"a vida da criança surda deve ser organizada de tal modo que a fala seja necessária e interessante para ela, e a língua de sinais sem importância e desnecessária"* (VYGOTSKY, 1993:118; tradução minha)¹.

Com relação às práticas escolares do oralismo, elas se dão mediante duas maneiras principais, que se mesclam nas práticas dos educadores: a abordagem natural e a abordagem gramatical.

¹ Há muito acerca do que VYGOTSKY (1993) fala sobre a educação de surdos que deve ser visto com reserva. Algumas interpretações insistem no fato de que há duas fases do pensamento de Vygotsky em relação à educação de surdos: uma, em que elimina a língua de sinais como possibilidade educativa, e outra, posterior no tempo, em que indica a poliglossia e a utilização da língua de sinais como algo imprescindível. Recomenda-se uma cuidadosa leitura dos textos da obra supra mencionada, bem como a discussão que SKLIAR (1997:120-3) também faz a esse respeito, a fim de verificar se de fato houve uma alteração radical.

A **abordagem natural** propõe reproduzir as mesmas condições em que o ouvinte adquire a linguagem. Isso significa que o professor deve utilizar, na comunicação e no ensino, especial ou regular, a linguagem oral, com algumas adaptações, como falar mais devagar, sempre de frente para o aluno surdo, etc. A idéia de estar exposto à língua oral parece determinar aulas expositivas e outras formas metodológicas semelhantes, quando, então, o professor discorre verbalmente sobre o tema, cuidando de articular devagar e com mais clareza as palavras que pronuncia, e registra, no quadro-negro, as informações que julga importantes. É indicação comum da abordagem natural que o sujeito surdo freqüente uma escola de ensino regular, onde estará em contato com falantes da língua oral, e por suposto, irá aprendê-la, por meio das interações com seus pares ouvintes. Evidentemente, o único modo de uma criança aprender sua língua nativa e adquirir linguagem é interagir naturalmente em situações de intercâmbio lingüístico significativo com falantes em seu entorno. Como diz SÁNCHEZ (1990: 91), porém, estamos falando de uma criança que ouve, "detalhe" desconsiderado quando se propõe essa alternativa para o surdo. A inserção do surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da chamada política de integração, que discutiremos brevemente, ao final desta seção sobre o oralismo.

A **abordagem gramatical**, por sua vez, considera insuficientes as possibilidades que se derivam da mera exposição do surdo às situações comunicacionais habituais, e recomenda o ensino das regras da gramática. Os procedimentos são baseados na associação das categorias gramaticais - sujeito, verbo, predicado, etc, a formas geométricas, como meio de desenvolver a linguagem do surdo. A utilização aplica-se ao ensino da leitura e da escrita e, também, da fala, propondo-se ao surdo estruturar frases oralmente com esse procedimento. O mais conhecido desses instrumentos é o organograma da linguagem, sistematizado por Álpia Couto, uma das principais proponentes do Oralismo no Brasil. Esse instrumento é uma sistematização, em português, de uma metodologia audiofonatória francesa, o

método oral Perdoncini (NASCIMENTO, 1989: 76-81). Caminha-se da elaboração de frases simples até as mais elaboradas. As ações verbais podem ser dramatizadas em sala de aula, precedendo a construção das sentenças. A proposta mais recente, segundo as bases da abordagem gramatical, foi formulada por GOTTI (1991).

Outro aspecto que merece reflexão é o **ensino da fonoarticulação**, que, no oralismo, ocupa posição central. A fonoarticulação é um dos elementos responsáveis pela inteligibilidade do discurso. Contudo, é apenas um dos componentes do discurso, e talvez o que pareça mais concreto e mais fácil de ser ensinado. A fonoarticulação inclui todo um trabalho de postura corporal, relaxamento muscular e controle de respiração. Na maioria das vezes, o trabalho fonoarticulatório desenvolve-se ao longo de vários anos. A repetição é muito valorizada e recomendada, porque, segundo entendem os oralistas, a ausência de um entorno auditivo-verbal para o surdo estabelece essa necessidade. Uma distorção aí encontrada está no fato de que a fala e a repetição estão situados monologicamente. O valor parece residir na estética do falar. Pouca ou nenhuma ênfase é dada também ao fato de que a linguagem é mediada por regras. O problema não está, assim, na idéia de repetição, pois o uso reiterado é condição indispensável para a consolidação de qualquer habilidade, mas no fato de que a linguagem não se constitui fora da interação. SÁNCHEZ (1990) é bastante crítico em relação ao trabalho fonoarticulatório, e descreve a realidade do trabalho de muitas escolas especiais para surdos:

"[...] soprando penas e papéis, grãos e contas, e enchendo balões, tudo cuidadosamente graduado [...] No espelho a criança podia ver acomodar os lábios para pronunciar o 'a', sua mão devia encontrar o 'p' ante a boca, o 'm' na maçã do rosto, o 'i' no cocuruto da cabeça... E tanto tempo com 'pa...pa...pa...', até chegar a 'pito...pato...pelota...'. Quando já passados os cinco ou seis anos e a criança havia 'conseguido' os sons suficientes, oferecia-se um conto, [...] algo assim como: 'Pepe. Pepe vai à escola. Pepe diz 'olá'.

Pepe diz 'adeus', [...] precedido por um trabalho 'recordatório' de cada uma das palavras que o compõem, apoiava-se em figuras demonstrativas, e dramatizava-se para conseguir uma melhor compreensão de seu conteúdo. A coisa podia durar semanas..." (SÁNCHEZ, 1990: 93; tradução minha)

Como indica GÓES (1996: 35), citando VYGOTSKY, os surdos têm adquirido uma "fala morta", e aprendido a "conversar com o espelho". É assim, inteiramente procedente a queixa da mãe de Ricardo, um dos sujeitos oralizados da pesquisa: *"falta a linguagem adequada, na hora certa e na hora exata"*. Grande parte dos surdos carece de experiências interativas satisfatórias, única forma de construção da linguagem.

Curiosamente, porém, na prática dos educadores oralistas é observada uma espécie de otimismo e ilusão em relação aos ganhos, em geral, dos surdos, em linguagem oral. Há uma desconsideração dos resultados reais obtidos na maioria dos casos:

"A grande maioria dos surdos, apesar de vários anos de treino e esforço, não consegue captar todos os fonemas e perceber as estruturas morfossintáticas da língua oral. [...] A articulação defeituosa, a voz sem entonação e monótona que produzem tornam difícil a compreensão de seus enunciados. Essa forma estranha de se comunicar faz com que eles sejam julgados retardados, pelos ouvintes. Tal sistema lingüístico em retalhos impossibilitaria o DA de comunicar fluentemente seus sentimentos e expectativas do dia-a-dia, e sua interação com os ouvintes se limitaria à troca de clichês sociais: bom dia, até logo, etc." (RABELO, 1996: 79)

Também é ignorado o que dizem os surdos sobre a educação que lhes vem sendo oferecida. O depoimento de uma estudante de Psicologia, peruana, surda, expressa a insatisfação com relação aos intentos propostos:

“Ensinar a falar quando não se ouve, é a DESMUTIZAÇÃO. Por que, então, o jovem ou o adulto surdo fala pouco ou nada? [...] Da criança surda se espera que seja habilidosa na compreensão dos múltiplos sons das palavras, e que os utilize e combine sem que os ouça, dentro das infinitas variações da linguagem falada. Para que o surdo possa entrar no mundo dos ouvintes, à ponta de baioneta, DEVE ORALIZAR-SE! [...] A realidade social do surdo peruano mostra que 3% dos surdos estão oralizados, com muitos sacrifícios por parte dos pais [...] Cabe tomar nota que temos CASOS DE SURDOS QUE NÃO PODEM ESCREVER O QUE LÊEM DOS LÁBIOS ALHEIOS! E tampouco entendem, AINDA QUE LEIAM OS LÁBIOS ALHEIOS! [...] Quem gosta que repitam 4 ou 5 vezes uma palavra que não conseguiu captar? O número de repetições aumenta e seu rosto, querido professor, reflete nervosismo e irritação [...].” (FLORES, 1983: 37; tradução minha; destaques da autora)

Uma razão que explica a alienação dos educadores em relação aos precários resultados e à maneira como os surdos pensam a sua educação é a pressuposição, de base religiosa, de que adquirir a fala equivale a adquirir a condição de ser humano: *“[...] no jardim do Rei, sob uma jaula de vidro, há um orangotango que tem o ar de um São João que prega no deserto. O Cardeal de Polignac, admirando um dia a besta, lhe havia dito: ‘Fala, e eu te batizo...’” (DIDEROT, apud SÁNCHEZ, 1990: 43; tradução minha).*

Para se ter uma idéia do valor atribuído à fala, nas escolas venezuelanas de surdos, até há alguns anos, havia nas salas de aula a figura de um macaco. Quando os surdos usavam língua de sinais, eram colocados sob ela, como forma de punição (SÁNCHEZ, 1990: 107). Ensinava-se, assim, aos surdos, que só existe uma única língua, um só jeito de ser. Uma das conseqüências foi a de que muitos surdos aprenderam a desprezar a língua de sinais, a considerá-la feia e grotesca, sendo recente a retomada da apropriação da língua de sinais como um sistema legítimo, nas Comunidades Surdas de todo o mundo. Nos sujeitos surdos desta pesquisa, foi encontrado desprezo pela língua de sinais, em graus diversos, especialmente nos surdos

oralizados e que não fazem uso de língua de sinais, mas também naqueles precariamente oralizados e que fazem uso cotidiano de língua de sinais. Essa discussão será feita no capítulo que trata da situação discursiva.

As idéias da Teoria da Eugenia também solidificaram o valor dado ao aprendizado da fala pelo surdo. GRAHAM BELL (1883), por exemplo, defendia a idéia de que a educação do surdo estava contribuindo para a formação de uma variedade surda da espécie humana, na medida em que a língua de sinais era utilizada em larga escala, e muitos surdos se interessavam por se casarem entre si.

O apelo contido no discurso dos oralistas de recusa da língua de sinais é bastante forte. Para a defesa de suas idéias, os oralistas recorrem a argumentos que tentam constranger os educadores que usam a língua de sinais e práticas bimodais (uso de fala e de sinais), chamando-os de ultrapassados, incompetentes, susceptíveis a modismos e até de charlatães:

“... É entretanto muito difícil fazer a partilha entre métodos que têm suporte científico e razões lógicas para se situar num percurso educativo dos que revelam charlatanismo [...] O projeto educativo atual nada tem a ver com o que podíamos imaginar no século passado [...] Quando se fala do bimodalismo [...] é realmente cômodo, pois permite dar orientação aos pedagogos que apreciam as opções por um método pedagógico definido porque isto cobre facilmente o laxismo e a incompetência técnica, mascarando, sob uma facilidade aparente de comunicação, os problemas muito mais fundamentais da criança surda [...]. É um médico, Jean Marie Itard, que começa na França, em 1805, a educação auditiva da criança surda. Abre, em 1831, o ensino oral para qualquer escola de surdos de Paris [...] Da mesma forma, Desiré Ordinarie, médico, mostra que o método oral é superior a todos os outros [...] O período que vai de 1770 a 1870 vê a criação de escolas para crianças surdas. Duas orientações pedagógicas, a da língua sinalizada, freqüentemente preferida pelos pedagogos, e a do oralismo, sustentada pelos médicos encarregados das escolas de surdos [...]” (LAFON, 1990: 27-30)

A finalidade é gerar temor, para manter a tradição, resistindo, assim, a um processo de inovação e a tudo o que ele implica.

O prestígio e a aprovação dos argumentos oralistas também são mantidos pela força da classe médica. A Medicina aparece como argumento de autoridade, tendo em vista sua tradição, poder social e econômico. Por essas e outras razões, há sobrevalorização do médico, além da subestima de outras categorias profissionais, como a do pedagogo, já não digno de crédito para muitos médicos, por ser pedagogo; tido como sinônimo de inferioridade, nesse ponto de vista, vê reduzida ainda mais sua credibilidade e seu *status* social, se utiliza a língua de sinais.

A classe médica impõe uma mentalidade, mediante um modelo clínico-terapêutico e não pedagógico, em que a surdez é vista como patologia a ser curada (SKLIAR, 1997: 8-17), e no qual os surdos se tornam pacientes, e não alunos:

“Uma pergunta que nós professores nunca nos fazemos é: por que atividades de treinamento auditivo ou exercícios fonoarticulatórios são considerados atividades pedagógicas e em que medida a maior ou menor habilidade apresentada pelo aluno é fator condicionador para sua aprendizagem da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, do conteúdo escolar?” (SOARES, 1990: 69)

O papel do professor passa a ser similar ao do profissional que trabalha com a clínica. O modelo que se opõe a esse é o **modelo cultural**, ou **socioantropológico**, cujo objetivo é educacional, e pretende proporcionar aos surdos a possibilidade de se desenvolverem como adultos multilinguais e multiculturais. Tal abordagem poderá recuperar o poder dos estudantes surdos, perdido no trabalho imposto pelo modelo clínico, que impõe uma cultura do silêncio e gera tédio, inércia e alienação (WILCOX, 1994: 109-135).

Em vários países já existem, há muitos anos, pesquisas que refletem sobre as mentalidades subjacentes à prática oralista. Outras têm contradito as afirmações dogmáticas do oralismo, especialmente as que defendem a eliminação da língua de sinais de uma abordagem educacional para sujeitos surdos. Uma dessas pesquisas é a de MEADOW (1984), *apud* DEE (1988: 7): numa revisão bibliográfica, aponta alguns estudos publicados desde 1960, que evidenciam que as crianças surdas, filhas de pais surdos e usuárias de língua de sinais, obtiveram melhor desempenho lingüístico, níveis escolares mais altos e nenhuma diferença significativa na habilidade de leitura labial, comparativamente às crianças surdas filhas de pais ouvintes. Tal diferença foi atribuída especialmente à autoconfiança adquirida a partir do aprendizado e domínio da língua de sinais.

Desconsiderar esses resultados é inviabilizar chances de melhores perspectivas educacionais para os surdos. Contudo, a abordagem oralista continua a ser utilizada, porque os educadores resistem em romper as formas tradicionais de pensar a surdez e os surdos.

Além disso, tem havido um grande movimento para a inserção do surdo no ensino regular, como uma ação da **política de integração**. Proposta, no Brasil, em nível federal, pelo Ministério da Educação, a integração consta como meta da Política Nacional de Educação Especial (1994).

Contudo, a permanência do surdo no ensino regular, diferentemente da situação de outros sujeitos com outras dificuldades, coloca problemas específicos. Talvez o maior deles, ou o principal problema, seja o fato de que o surdo não tem uma língua compartilhada com seus colegas e professores ouvintes, situação que coloca impedimentos à construção da leitura e da escrita. Está em desigualdade lingüística numa sala de aula onde todas as pessoas são ouvintes e falantes da língua portuguesa. A criança ouvinte, quando chega à escola para ser alfabetizada, já domina o idioma de seu país. A criança, ou mesmo o adolescente e o adulto surdo, ao contrário, na maioria

dos casos, domina alguns fragmentos desse idioma. O problema fundamental reside na construção da leitura e da escrita, que, para o surdo, requer situações lingüísticas específicas, como a do uso de língua de sinais, o que a inserção numa classe regular não pode oferecer. Os que advogam o bimodalismo - uso de fala e de sinais - insistirão que é possível, ou talvez digam que essa prática equivale ou supera a língua de sinais, mas, como veremos adiante, o bimodalismo se mostra inviável.

Nesse sentido, a educação especial precisa ser repensada e redimensionada, em ofertas que merecem ser avaliadas. Não com os currículos mínimos que vêm sendo oferecidos aos surdos, formalmente tidos como equivalentes ao dos ouvintes, mas cujo exercício prático revela que não funcionam como está proposto. Situações diferenciadas são, dessa maneira, necessárias, para a criação de condições de possibilidade de aprendizado da leitura e da escrita. A proposta de integração do surdo ignora, muito freqüentemente, um dos papéis mais importantes da escola: proporcionar a alfabetização e o letramento dos sujeitos. Na proposta de integração, a leitura e a escrita passam a ser secundárias, e a interação com o ouvinte adquire um peso muito maior. A sociedade em que vivemos é grafocêntrica, e se torna a cada dia mais informatizada, de modo que todos os esforços devem convergir para que o surdo possa ler, escrever e utilizar as possibilidades que a realidade faculta a todos. A convivência com os pares ouvintes é fundamental para que ele possa ampliar suas convivências, e alterar visões estigmatizadas a seu respeito. Todavia, quando se propõe integrar o surdo, considera-se que é natural, com o sentido de única possibilidade, ter par ouvinte: *“a escola deve oferecer ao aluno surdo a possibilidade de se desenvolver no ambiente natural em que vai viver toda a vida, razão pela qual é preferível não o desintegrar desde o início do dito ambiente natural [...]”* (JIMÉNEZ, PRADO, MORENO & RIVAS, 1993: 362). De fato, o surdo vive no mesmo ambiente em que os demais também vivem. No entanto, torna-se necessário avaliar se os surdos têm conseguido ser alfabetizados.

Um dos impedimentos à admissão da idéia da educação especial para o surdo e de outras alternativas similares é o fato de que os proponentes da integração freqüentemente raciocinam com o binômio simplificado "integração = escola/ensino regular" e "segregação = escola/ensino especial". Em decorrência, são freqüentes as interpretações de que propor educação especial é uma espécie de retrocesso, de obsoletismo, e ser moderno, contemporâneo, é aderir à idéia da integração. É possível constatar, ainda, que muitos que propõem a inserção nas escolas regulares não fazem a menor idéia do que acontece com os surdos inseridos nessas escolas, das negociações e dos silêncios na trajetória escolar desses sujeitos, discussão feita mais adiante, no capítulo que trata sobre a leitura e a escrita, e se satisfazem com as alegações dos professores, familiares e muitas vezes dos próprios sujeitos surdos, que também assimilaram um discurso de conformidade, e não estranham o unísono afirmativo de que tudo está indo muito bem.

Outro aspecto a considerar é o de que muitos proponentes da integração têm como ponto de partida que a educação especial é onerosa, e raciocinam com base na relação custo-benefício. Obviamente, isto deve ser considerado, mas, em nome da economia, os sujeitos surdos são colocados em situações embaraçosas. No século XVIII, a inserção do surdo no ensino regular já era proposta; GRAHAM BELL e outros educadores oralistas, por exemplo, também defendiam a idéia de que escolas especiais eram mais onerosas, e, portanto, seria mais econômico a permanência do surdo no ensino regular. Para SÁNCHEZ (1990: 65), o fundamento da proposta reside em outro motivo:

"Em nossa opinião, a 'integração' proposta tem o mesmo sentido e é complementar e coadjuvante da proibição do uso da língua de sinais. Nas escolas de surdos, só pelo fato de estarem reunidas, as crianças mostram uma fortíssima tendência a comunicar entre si com as mãos, coisa que nunca pôde ser evitada, em que pese à mais

estrita vigilância por parte dos professores [...] Nas escolas regulares, ao contrário, sobretudo se se toma a precaução de manter um só aluno surdo por aula, é muito pouco provável que surja a comunicação gestual. Assim, a manifestação tida como mais intolerável da surdez desaparece, se os surdos são dispersados nas escolas de ouvintes [...].” (Tradução minha)

Apesar de seus precários resultados, como ainda diz esse autor (p. 66), a difusão da idéia de integração foi enorme, especialmente na Alemanha e na França. Para se ter uma noção, por volta de 1828, o Ministério de Educação da Alemanha determinou que, no curso dos dez anos seguintes, disporia de todas as facilidades para educar os surdos no sistema de ensino regular em todas as províncias. Ocorreu, porém, o contrário do que se esperava, e 30 anos depois, HILL, um dos maiores defensores do oralismo na Alemanha, era obrigado a admitir o fracasso da proposta. Algo semelhante ocorreu na França, no entanto, HILL centrou sua explicação na má aceitação dos surdos pelos professores das escolas regulares. Como ele, raros educadores atribuíram o fracasso das experiências à comprovação do escasso aproveitamento escolar. Não é o que ocorre na atualidade? Atribui-se o fracasso ao professor de ensino regular, alegando-se que é despreparado, e que o sistema educacional como um todo não está pronto para receber pessoas surdas e outras. Também a família é responsabilizada por não promover a assistência devida, e o próprio aluno surdo, como se a surdez fosse uma entidade independente, isolada dos fatores sociais e educacionais. Essa projetividade do problema deve-se à recusa de se reconhecer a inviabilidade de algumas propostas educacionais.

A realidade evidencia que o aparecimento das contradições tem sido reprimido. Recentemente, FERNANDEZ (1997) apresentou um balanço de doze anos da política de integração do surdo na Espanha, berço da proposta da integração. Segundo essa autora, na Catalunha, por exemplo, 90% dos alunos surdos estavam em escolas comuns. A inserção dos surdos no ensino

regular foi feita de modo massivo e generalizado. Noutras regiões, mantiveram-se algumas escolas de surdos, especialmente as de ordem religiosa, que podiam sobreviver às próprias custas, sem depender de verbas governamentais. Várias formas haviam sido implantadas, como a de inclusão do surdo em dois turnos de ensino, sendo um deles para ensino especial e o outro para ensino regular, mas o mais comum era a permanência de um aluno surdo numa classe com alunos ouvintes. Os resultados, afirma a autora, eram muito insatisfatórios. De cada cem surdos, menos de dois tinham acesso a estudos universitários. Havia muitos jovens surdos neuróticos, sem comunicação e sem autonomia reflexiva. Os êxitos freqüentemente eram noticiados na mídia, que não contava a situação da maioria, nem a história completa dessas exceções. Os pais sentiam-se frustrados, enganados e começavam a propor a escola especial para os surdos. Como se vê, não são poucos os problemas. O periódico ESPAÇO (1997: 13-46) faz um debate sobre a proposta de inclusão do surdo, com destaque para as reflexões colocadas por PERLIN & QUADROS, apontando o fato de que não é garantida ao surdo, numa escola regular, a necessidade de aprender sobre e por meio da língua de sinais.

Segundo WALLIN (1990: 3-37) relata, na Suécia, a implantação da proposta de integração precedeu a do bilingüismo, abordagem que discutiremos adiante, considerada a única alternativa que reconhece ao surdo o direito e a necessidade de dispor de várias línguas e não de uma única. Esse processo, denominado inicialmente **normalização**, passou a chamar-se integração, com o mesmo pressuposto de todas as propostas nesse âmbito, a saber, que a escola especial segregava o surdo e deveria ser abolida, e que os surdos necessitavam freqüentar escolas comuns. Esse autor afirma que apenas os surdos resistiram a essa ação - *"as pessoas surdas deveriam ser normalizadas, como se ser surdo significasse não ser normal. Deveriam ser ensinadas a se comportarem como as pessoas ouvintes [...]"* (WALLIN, 1990: 34) - e sofreram com o embate dos pais, aos quais era prometida uma vida

muito melhor para seu filho surdo e que não podiam compreender por que os surdos protestavam. Ainda de acordo com esse autor, os surdos anteciparam as conseqüências desastrosas que viriam desta política, e passaram a afirmar o óbvio: à diferença de quaisquer outras pessoas, eles não podiam comunicar-se por meio através da audição, e, assim, deveriam freqüentar uma escola que em nada fosse diferente de uma escola comum: o mesmo currículo, a mesma exigência. A diferença estaria no fato de que toda a instrução seria baseada na visão, e não na audição, e, para tanto, necessitariam de uma escola com condições diferenciadas, como as que veremos adiante, na discussão sobre o bilingüismo. Esse autor informa que isso foi muito conflitante, porque os pais argumentavam, por exemplo, que a proposta contrária à da integração era uma tentativa de separar-lhes dos filhos. Os surdos, inicialmente percebidos como pessoas conservadoras, progressivamente conseguiram convencer os pais, que se renderam aos argumentos e aos resultados insatisfatórios.

Com a pretensão de haver feito algumas leituras sobre os pressupostos subjacentes ao método oral e à realidade do alcance deste, passo à abordagem da comunicação total, que vem representando, para alguns setores da educação de surdos, opção antagônica ao oralismo, e, para outros, um disfarce, uma nova roupagem, da mesma forma de pensar.

• A COMUNICAÇÃO TOTAL: DE FATO, UMA RUPTURA?

Insatisfeitos com os resultados da maioria dos surdos em linguagem oral, e em leitura e escrita, educadores americanos, por volta da década de 70, propuseram outra abordagem de educação de pessoas surdas, a comunicação total. Nos anos 80 a comunicação total chegou ao Brasil, difundindo-se em vários Estados; existem já entre nós alguns estudos sobre

essa abordagem, como os de RABELO (1982), CICCONE (1991) e NOGUEIRA (1994).

Segundo essa proposta, todos os recursos são importantes e indispensáveis para promover uma "comunicação total": fala, leitura labial, escrita, desenho, dramatização, língua de sinais e alfabeto manual. Embora esses sejam, realmente, recursos fundamentais, o problema reside na utilização de prática simultânea, ou bimodalismo. Também denominado português sinalizado, consiste na utilização concomitante de fala e sinais. A comunicação total preconiza que não importa como se diz, e sim o conteúdo a ser transmitido. Essa alegação é discutível, porque **como** se diz importa tanto quanto **o que** se diz.

Ao lançar mão de sinais e de fala ao mesmo tempo, deformações são causadas na enunciação, que se reduz a uma montagem artificial, baseada na língua oral. A frase em português: "*Infelizmente eu não posso ir ao cinema hoje com você....*", pode ser dita na Língua de Sinais/LIBRAS: "cinema + hoje + "eu não posso" (esse último enunciado pode ser feito, entre outras alternativas, com um único sinal, o mesmo de "ocupado") + os componentes manuais denotativos de impossibilidade e pesar. Tendo em vista que os interlocutores estão presentes e que a primeira pessoa é a que enuncia, não necessariamente se faz a indicação do sujeito, e nem do verbo "ir", pois ele está pressuposto em "cinema", e implícito no enunciado. Em português sinalizado, ou bimodalismo, é feito um sinal para cada uma das palavras. Ao tentar fazer corresponder um sinal para cada palavra, temos um arranjo de signos que não se caracteriza como português, nem muito menos como língua de sinais. Contudo, os proponentes do bimodalismo consideram que esse sistema facilita a comunicação, porque reúne duas possibilidades, fala e sinais, e assim beneficia surdos e ouvintes. Alegam que os surdos vêm de famílias que usam uma língua de modalidade oral, e que um modo simultâneo de comunicação leva em conta esse contexto, tendo como resultado uma interação facilitada: "*A melhor forma de linguagem a ser eleita deverá ser*

*aquela que os familiares ouvintes puderem aprender com a maior rapidez e a maior facilidade, e da qual puderem fazer um mais confortável uso, quando a praticarem com os filhos surdos” (CICCONE, 1991: 81). Esse e outros argumentos sugerem um interesse dos familiares na convivência com o surdo. No entanto, o ponto de partida é a maior facilidade que esse sistema representa para o ouvinte, comparativamente à complexidade exigida pelo uso da língua de sinais, que implica o desenvolvimento de habilidades e estratégias visuais - como, por exemplo, as várias possibilidades comunicacionais da mirada - no desenvolvimento de estratégias faciais e corporais para expressar com clareza e precisão, entre outras capacidades. Enfim, o bimodalismo pretende resolver o problema **do ouvinte**, nem sempre disposto a alterar um cômodo e estabelecido lugar.*

Entretanto, as formas de pensar do ouvinte nem sempre se revelam com nitidez. Um dos grandes males do bimodalismo é a **dissimulação das concepções sobre os surdos e a língua de sinais**. Tenho tido a oportunidade, em minha prática profissional, de observar muitas e muitas vezes professores usando sinais e fala para dizer aos sujeitos surdos: *“Vamos conversar, mas... você não está falando!....Pode fazer sinais, mas precisa falar!.... Você fala tão bonito!!...Mas continuemos a nossa conversa...”*. Em várias circunstâncias, agem como se estivessem **autorizando** a comunicação por sinais, uma espécie de benfeitoria ou prêmio para aqueles surdos que tentam verbalizar. Os argumentos sugerem boas intenções, sob uma capa dissimulada de **lisonja**. Muito freqüentemente, os apelos são fortes:

“[...] têm-se aconselhado práticas bimodais desde um início, quando mães ouvintes têm recebido, da parte de profissionais especializados, os incentivos necessários a um ‘baby-talk’ que inclua ambos: cada uma delas e o seu filhote surdo. [...] E temos constatado por aí, que fica mais natural para esses dois personagens - mãe ouvinte e filho surdo - o acontecimento que planta a humanização desses filhotes que não ouvem, porque de suas primeiras matrizes de significações lingüísticas não se exclui a fala de uma

mãe. Não se está a fazer deste filhote um estrangeiro em seu próprio lar.” (CICCONE, 1997: 8)

Nesse trecho, a autora refere-se aos filhos surdos como “filhotes”, certamente para dar um tom de aconchego ao discurso. Fala de inclusão, tomando mãe e filho surdo como personagens de uma cena de convivência. Propõe a humanização do surdo com um tom piedoso, e clama contra o isolamento. O tom é profético, afirmativo de afetividade e despojamento, mas sugere uma estratégia de sedução das mães ouvintes, como um *marketing* de conquista de adeptos para a comunicação total e a prática bimodal.

A comunicação total tem sido considerada um disfarce da concepção oralista também por pretender o uso de língua de sinais se esta constituir apoio para a aquisição da língua oral (FERREIRA BRITO, 1993: 55). A língua do ouvinte é tomada como norma padrão, e tudo o mais deve se adaptar a ela. Pelo fato de a língua de sinais ser percebida como lacunar, propõe-se que o português sinalizado preencha sua suposta incompletude.

Apesar de ser praticado predominantemente pelo ouvinte, o bimodalismo também é utilizado por aqueles surdos que têm algum nível de oralização. Muitos surdos o utilizam, porque assimilaram idéias preconceituosas a partir da identificação com o ouvinte. Para JONHSTON, por exemplo, surdo americano, “[...] como atribuir sintaxe à língua americana de sinais, quando a sintaxe envolve sentenças estruturadas... Ridículo, isto é no máximo inglês fragmentado ou ‘inglês surdo’” (JOHNSTON, 1977: 22, apud WOODWARD, 1979: 7; tradução minha). Visões como esta também podem refletir a internalização de uma imagem estigmatizada do próprio sujeito surdo em relação à surdez.

Outra explicação para a adoção do bimodalismo pelo surdo é a intenção de discriminar o ouvinte (WOODWARD, 1979: 19-29). Nesse caso, a

língua de sinais, tomada como língua do grupo de solidariedade, não deve apresentar-se ao ouvinte, percebido como intruso.²

Tem sido verificado que os adeptos do bimodalismo não conhecem a língua de sinais, e acreditam que o que não enxergam, não existe. Um exemplo ilustra essa afirmação: na língua portuguesa, utilizamos a preposição “para” quando usamos o verbo “dar” na seguinte frase: “Paula dá o livro para a Sônia”. Em língua de sinais, a preposição está incorporada ao verbo, significando uma redundância indicá-la, tentando lexicalizá-la em um sinal, como fazem os usuários bimodais. Porque não encontram um sinal para a preposição, concluem que não há preposição, o que é um erro.

Há fortes indícios de que muitos sinais foram criados pelos ouvintes, ou mesmo por aqueles surdos que pensavam “completar” o que supunham estar em falta. Nos Estados Unidos é comum a utilização da soletração manual associada aos sinais, para indicação de sufixos e algumas categorias, pela pressuposição de que a língua de sinais carece deles. Um exemplo: é feito o sinal do verbo “dar”, em inglês, “give”, e, logo em seguida, a soletração manual da terminação “ing”, compondo “giving” (“dando”), pois os educadores adeptos da comunicação total acreditam que a língua de sinais não é capaz de expressar o gerúndio:

“Inventam-se preposições, marcas morfológicas e itens lexicais [...], alterando-se freqüentemente sua ordem e estrutura sintáticas, supondo estarem, assim, completando um sistema desfalcado e simplificado. [...] Estes sistemas, que muito se assemelham aos pidgins, estão sendo oferecidos aos surdos na sua educação formal. [...] Nos Estados Unidos e na Europa apareceram, no mínimo, seis sistemas ou pidgins criados a partir da língua de sinais (Signed English, Seeing Essential English, [...]). Isso é o que ocorrerá no Brasil se cada pessoa interessada no problema lingüístico dos surdos se sentir no direito de inventar um sistema lingüístico. [...] Cada escola adotará

² Essa discussão, bem como a precedente, também do âmbito do estigma e da identidade do surdo, continuará a ser feita no Capítulo 5.

aquele que julgar mais eficiente, sem que haja qualquer critério lingüístico que garanta a manutenção e eficiência de tal sistema.” (FERREIRA BRITO, 1993: 30-31)

Um aspecto importante a observar é que o interlocutor bimodal ouvinte tende a inventar sinais quando tenta fazer corresponderem signos verbais e gestuais. Três possíveis razões para isso podem ser levantadas. A primeira é a angústia de tentar salvar a comunicação. Há interlocutores ouvintes que aderem ao bimodalismo não por subestimarem a língua de sinais, mas por não conhecê-la ou por reconhecê-la como antagônica à prática bimodal. A segunda razão é a própria subestima em relação à língua de sinais e a certeza de que ela é lacunar. A terceira é o total desconhecimento dos processos de ampliação da língua de sinais, e os parâmetros lingüísticos a partir dos quais os sinais são criados. Sinais das línguas de sinais são criados a partir de necessidades, pelos usuários que dominam as convenções e regras lingüísticas, ou seja, os surdos. Segundo KLIMA & BELLUGI (1979), *apud* SACKS (1990: 138), os surdos têm aguda consciência da iconicidade na língua de sinais, e pautam-se por ela para fazerem usos diversos da língua. A língua oral do ouvinte não se orienta pela iconicidade, e, portanto, ele não atenta para essa característica. Quando não existe algum sinal já estabelecido, ele é criado pela Comunidade Surda, na medida da necessidade. Por exemplo, não existia na LIBRAS, até recentemente, segundo a intérprete auxiliar desta pesquisa, um sinal para indicar “Literatura”. A presença dessa disciplina na grade curricular de escola regular onde está sendo desenvolvido o segundo grau com intérprete de língua de sinais foi uma circunstância que levou os surdos a constatarem a ausência deste sinal, e estudarem formas possíveis de enunciação em LIBRAS, até a definição final de um novo sinal.

O interlocutor ouvinte bimodal também tende a omitir aquilo para que não consegue estabelecer correspondência, e dá continuidade à sua fala, esteja ele incomodado ou não com a ausência de correspondência, e tendo

verificado, ou não - caso mais freqüente - se o interlocutor surdo entendeu. Outra atitude comum também é a soletração manual da palavra para a qual não encontrou um sinal. O ouvinte bimodal não oferece nada esclarecedor ao surdo com esse procedimento, e fica com a ilusão de que o problema foi resolvido.

O fato de a língua de sinais ter organização lexical e sintática diferente da língua oral não autoriza a afirmação de que ela não possui estruturação adequada. É apenas uma língua diversa da língua oral, que se realiza a partir de outros parâmetros, entre eles, o uso do espaço.

Os problemas do surdo na comunicação, e, em especial, na leitura e na escrita, aumentaram com o bimodalismo.

Na interação face a face, as dificuldades são relativamente menores na expressão, comparativamente à recepção/compreensão do que é dito bimodalmente; nesta residem os maiores problemas, pois o que pode fazer sentido para o ouvinte, já que a língua de base para a comunicação bimodal é o português, não faz o mesmo sentido para o surdo.

Contudo, alguns insistem em afirmar que é possível comunicar e também ler por meio do português sinalizado. Podemos admitir isso em apenas algumas circunstâncias muito estritas: quando se trata de textos bem curtos e de pequena complexidade léxico-sintático-semântica. Como um grande número de professores usa, para alfabetizar surdos, textos de cartilhas, tipo de texto que se enquadra na caracterização acima, eles são levados a julgar que o sujeito está lendo. Se aumenta, porém, a complexidade da enunciação, o que acontece, por exemplo, quando contamos um caso, ou trabalhamos com textos narrativos, dissertativos, literários, etc., acontecem vários fenômenos. Um deles é a ocorrência de **mal-entendidos**: como não é possível pensar simultaneamente em duas línguas, muito freqüentemente serão cometidos erros crassos, como mencionar oralmente um "cavalo" e fazer o sinal referente a "coelho". Nessas ocasiões, nem sempre o erro é percebido, e a pessoa continua a usar fala e sinais. Uma outra ocorrência é o

aumento das dificuldades de estruturação do pensamento: pela busca constante de ajuste entre fala e sinais, perde-se o fio condutor do assunto, ou a comunicação flui com muita lentidão. Os professores de surdos são, em sua maioria, falantes nativos de uma língua oral. Justapor sinais à fala compromete a fluência da oralidade, que passa a ser expressa de forma metódica, controlada, e, freqüentemente, sem a expressão dos elementos não verbais, pois são muitos os recursos semióticos que devem ser controlados simultaneamente. Ainda uma outra possibilidade é que, por não existir uma correspondência isomórfica entre fala e sinais, exceto em alguns poucos casos, haja comprometimento do sentido, na recepção do que é dito na interação pessoal e também durante a leitura. É até possível fazer a correspondência isomórfica ao dizer para o sujeito surdo, por exemplo, *"Paula anda depressa"*, mas não ao dizer: *"Paula! Anda depressa!"*. Mesmo que exista um sinal para cada uma dessas palavras, é necessário observar que, em primeiro lugar, não existe vocativo em LIBRAS, e os chamamentos ao interlocutor se fazem de outros modos, e em segundo lugar, é bem provável que o interlocutor bimodal cometa o erro de indicar "andar = apressar-se" com o sinal de "andar = caminhar". Isto aconteceria porque "andar" com o sentido de "apressar-se" é um termo muito comum no português, mas na LIBRAS, o significado de "apressar-se" não se faz a partir de "andar", como se faz em português. Pelo fato de o interlocutor ser ouvinte e falante do português, e ter automatizado o uso das variadas formas lingüísticas, são enormes as chances de que ele cometa esse tipo de erro, causando o mal-entendido apontado anteriormente, e comprometendo a compreensão do sentido. O surdo, por sua vez, ao tentar ler usando português sinalizado, também terá problemas de compreensão. É até possível fazer corresponder um sinal para cada palavra no enunciado "Eu estou nas nuvens com meu novo emprego", mas não sem tornar a frase, no mínimo, absurda; a forma figurada aí presente transforma-se, pelo bimodalismo, em expressão literal, e o surdo estranhará a relação entre "nuvem" e "emprego". O mesmo se aplica à frase "João não é bonito",

que parecerá contraditória quando feita em português sinalizado: o sujeito surdo ficará com a dúvida se o enunciado consiste em uma negação ou afirmação. E, muito freqüentemente, mesmo com algum estranhamento, terá a ilusão de que leu e compreendeu.

A pouca distinção que o surdo faz entre a língua de sinais e a língua portuguesa também é outra consequência do bimodalismo. Muitos surdos concebem fala, escrita e sinais como modalidades de uma mesma língua. Isso causa dificuldades na escrita, fazendo com que o sujeito surdo produza textos híbridos, como um reflexo do uso da comunicação bimodal. Problemas também ocorrem na reflexão sobre o texto escrito (GÓES, 1996: 12-19). Como ainda sugere essa autora (p. 56), parece haver menos confusão conceitual entre língua oral e língua de sinais por parte dos surdos oralizados, o que pôde ser constatado, em alguma medida, nos sujeitos surdos oralizados desta pesquisa. Ao mesmo tempo, esses mesmos sujeitos desconhecem a LIBRAS e estabelecem, em alguns casos, uma identidade entre ela e o alfabeto manual, além de subestimarem o uso da língua de sinais.

Na atualidade, tem sido constatado um retorno à defesa do bimodalismo:

"[...] um tipo de estratégia, pela qual uma mesma mensagem - no caso de uma língua oral - é produzida, congruentemente, por dois modos diversos e concomitantes. Sendo que, por tal alternativa se tem o ganho de presentificar visualmente o PORTUGUÊS, num trabalho que se quer bilíngüe, na área da surdez."(CICCONE, 1997: 10; grifo da autora)

Assim argumenta a principal proponente da comunicação total no Brasil, Marta Ciconne. Algum tempo afastada da cena educacional, retorna, publicando e solidificando a ideologia da prática bimodal. É necessário observar que não há, como se afirma, produção congruente da mensagem no português sinalizado, tampouco esta é uma ação bilíngüe. Os adeptos da

comunicação total pretendem estabelecer uma falsa equivalência entre bimodalismo e bilingüismo como outra estratégia para a divulgação e admissão de suas idéias, especialmente agora, que a aceitação do bilingüismo vem progressivamente crescendo.

Nos EUA, segundo LIDELL (1989: 5), os baixos resultados acadêmicos dos surdos persistiam, mais de uma década após o início da comunicação total, e, na atualidade, a cada ano, os ganhos em leitura, em matemática e em outros campos ficavam sempre aquém das habilidades necessárias. Pesquisas evidenciam que os surdos não se tornaram leitores por meio dessa abordagem educacional, tampouco ela tem-lhes propiciado escrever bem ou assumir a língua de sinais como uma língua completa e indispensável.

• O BILINGÜISMO: EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA

O bilingüismo é uma abordagem que traz inovações em relação às práticas de ensino e à maneira de conceber a alfabetização e a integração de pessoas surdas.

Propõe a instrução e o uso em separado da língua escrita e da língua de sinais, de modo a evitar deformações por uso simultâneo. O ensino de língua oral também consta da proposta bilíngüe.

A educação bilíngüe, entendida como aprendizagem de duas ou mais línguas, é uma realidade em muitos continentes. Várias pesquisas sobre o bilingüismo dos ouvintes mostram que a instrução bilíngüe melhora o desempenho lingüístico do sujeito nas diversas línguas.

No caso do surdo, o acesso ao idioma do país e à língua de sinais possibilita interação com pessoas ouvintes e surdas, configurando melhora em relação à sua auto-estima, na medida em que se desobriga da aquisição

de oralização, podendo, ao mesmo tempo, até se propor esse aprendizado como forma de possibilitar outros níveis de participação social.

O bilingüismo, como abordagem educacional, pensa a integração do surdo de modo radicalmente oposto ao apontado pelo oralismo e pela comunicação total. Parte do princípio de que os surdos que usam a língua de sinais não estão isolados, uma vez que são pessoas mais auto-confiantes e, por essa razão, mais predispostas ao contato e ao aprendizado. Nos Estados Unidos, a língua de sinais é hoje a quarta língua mais utilizada. Isso mostra que a sociedade se coloca o problema da comunicação e passa a pensar a integração não na perspectiva do jogo de poder entre o grupo lingüisticamente majoritário e o grupo minoritário, mas na perspectiva da interação.

Um dos principais fundamentos do bilingüismo é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez.

A proposta bilíngüe considera a língua de sinais a língua materna de pessoas surdas, e propõe a exposição do surdo a ela o mais cedo possível, de modo que ele possa vir a constituir campos semânticos e a desenvolver processos cognitivos como quaisquer sujeitos, *"...fornecendo ao surdo alternativas opcionais válidas para a representação lingüística interna"* (FERREIRA BRITO, 1993: 56).

A alfabetização do surdo numa abordagem bilíngüe pressupõe o uso de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), também existe como disciplina curricular, nos vários níveis escolares, que incluem, entre outros aspectos, o estudo da lingüística da língua de sinais. A escola bilíngüe possibilita o aprendizado da língua de sinais aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos fluentes em língua de sinais. Além disso, faz parte do projeto bilíngüe

que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, aprendam, dominem e utilizem a língua de sinais, o que se estende aos familiares.

A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) no bilingüismo. A língua oral é ministrada por um professor ouvinte, também fluente em língua de sinais. Muita ênfase é dada ao ensino da língua escrita para o surdo, e a língua de sinais ocupa a função de mediadora nos processos de leitura e de escrita.

Com relação à modalidade propícia de ensino, o bilingüismo defende a escolarização em ensino especial, por serem enormes as dificuldades do surdo numa classe de ouvintes, onde as informações são, neste caso, predominantemente, transmitidas oralmente.

O ensino de língua oral, e também o de língua escrita, segundo o bilingüismo, é dependente da aquisição de língua de sinais. A competência, nesse campo, fornecerá elementos ao surdo que lhe possibilitem comparar e aprender uma segunda língua, o que poderá ser feito numa perspectiva de contraste entre os sistemas lingüísticos, por meio da qual desenvolve habilidades lingüísticas e metalingüísticas, e aprende a respeitar as diversidades existentes nas várias línguas.

Segundo TOVAR (1995: 21), existem alguns critérios que identificam a condição do sujeito bilingüe: a competência, ou grau de domínio das duas línguas; a imagem que projeta, isto é, a ausência de desconforto para se comunicar, e, ainda, o critério de funções ou usos, ou seja, há utilização alternada de duas ou mais línguas, com diferentes graus de domínio, dependendo da situação. Há controvérsias e implicações diferenciadas em relação à adoção desses critérios, quando se aplicam ao bilingüismo de ouvintes e de surdos, como também mostra DE MEJÍA (1995: 18).

Em países como a Dinamarca e a Suécia, o bilingüismo tem apresentado resultados satisfatórios, formando sujeitos surdos eficientes no uso da língua de sinais e competentes em leitura e em escrita. Desde 1981, o bilingüismo foi oficialmente implantado pelo Parlamento sueco, e grande

parcela da população surda daquele país hoje trabalha em áreas que exigem formação universitária. Em alguns países da América Latina, também foi implantado o bilingüismo, como na Venezuela, também como programa nacional, na Argentina e no Uruguai. É recente a implantação do bilingüismo no Brasil, e em poucas escolas, como algumas do Sul e do Sudeste do País.

A experiência da Suécia tem sido discutida na América Latina, e merece, aqui, uma análise, especialmente porque aponta para um **conjunto de condições necessárias** para a implementação do bilingüismo. Constatase, assim, que a introdução do Bilingüismo é decorrente de um processo de mudança com ações continuadas.

Segundo WALIN (1990: 23-47), desde 1969 algumas conquistas importantes para os surdos suecos foram sendo construídas, como a escola secundária de formação de intérpretes de língua de sinais, mas foi com o reconhecimento, em 1981, da língua de sinais pelo Parlamento, e a implantação do bilingüismo como orientação educacional para aquele país, que a mudança foi impulsionada. Determinou-se, a partir disso, que o sueco escrito e a língua de sinais sueca fossem línguas de instrução para os surdos. Desde então, foram sendo organizadas as mudanças necessárias para o início dessa proposta, como a introdução de um novo currículo, do qual constasse como disciplina, entre outras exigências, a língua de sinais.

Além de uma lei maior, foram sendo progressivamente estabelecidos outros contextos indispensáveis, entre eles, o de que os profissionais responsáveis pela formação de professores de surdos tivessem conhecimento prévio da língua de sinais. Também todas as escolas de surdos passaram a admitir professores surdos, e outras instituições públicas começaram a incluir representantes surdos em seus quadros de funcionários.

Mudanças foram ocorrendo, ainda, em relação a outros setores: isenção de impostos dos trabalhos prestados pelos intérpretes de língua de sinais; oferecimento, em larga escala, de cursos de língua de sinais para pessoas ouvintes interessadas; transmissão em língua de sinais da maioria

dos programas televisivos; determinação de que os professores de surdos aprendessem e dominassem a língua de sinais; investimento na produção de vídeos e outros materiais para a instrução da língua de sinais; inserção de pessoas surdas em profissões de nível superior, formando psicólogos, assistentes sociais, professores, produtores de TV, pesquisadores, etc.

Em 1990, época em que as declarações de WALLIN foram publicadas no Brasil, na Suécia, cerca de 90 a 95% dos pais ouvintes cujos filhos eram surdos já utilizavam a língua de sinais na comunicação. Ainda que não fossem inteiramente fluentes, eram capazes de compreender o que os filhos surdos diziam, e a comunicação mediante a língua de sinais era admitida como importante e interessante: "*A atitude para com as crianças surdas e para com a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento de linguagem*" (p. 27), aspecto talvez mais importante, ou tão importante quanto ter fluência ótima em língua de sinais.

Três circunstâncias promoveram e sustentam a continuidade do modelo bilíngüe na Suécia: a pesquisa sobre a língua de sinais, a participação da Comunidade Surda e a cooperação das organizações de pais de surdos.

A pesquisa sobre a língua de sinais vem contribuindo para afirmar o estatuto lingüístico da língua de sinais, e levou os surdos a compreenderem essa condição, possibilitando que eles deixassem de usá-la somente nas associações de surdos e nos pátios das escolas. Os pesquisadores, por outro lado, além de fazer pesquisa, também passaram a participar, com os surdos, da Associação Nacional de Surdos e de outros âmbitos, ajudando a divulgar a língua de sinais e a mudar as atitudes de pais, professores e da sociedade em geral. Acredita a Associação Nacional de Surdos da Suécia que a pesquisa sobre língua de sinais foi o elemento responsável pela abertura da sociedade sueca à participação ativa dos surdos, somada aos esforços políticos para propiciar mudanças. Os intérpretes, cada vez em maior número, contribuíram para tornar a opinião dos surdos conhecida para a sociedade, e,

atualmente, é muito maior o número de informações disponíveis para os surdos.

Outro pilar do modelo bilíngüe na Suécia foi a participação da Comunidade Surda. As associações de surdos existem na Suécia desde 1868, e, em 1922, todas elas formaram a Associação Nacional. Existem, há muito, canais tranquilos e seguros de comunicação entre as associações e a Associação Nacional. O comitê diretor é eleito a cada três anos pelas 47 associações de surdos do País, em um Congresso. A Associação Nacional Sueca é forte, mas não corporativista, e tem um plano de ação para cada dez anos. Essas condições propiciaram o nascimento de uma "*consciência surda*": os surdos passaram a entender a opressão sofrida mediante a dominação pelo ouvinte pela imposição da língua oral e a rejeição da língua de sinais, e entenderam por que também eles próprios desvalorizavam a língua de sinais. Organizaram campanhas para mudar a perspectiva dos ouvintes em relação à língua de sinais, e também a atitude dos próprios surdos. Tais campanhas iniciaram-se quando os surdos entenderam que eram sérias e intoleráveis as conseqüências do uso do sueco sinalizado, que se opunha à língua de sinais, e que invadia a mentalidade dos surdos. Na atualidade, a Associação Nacional tem lugar assegurado na escolarização do surdo, e na discussão nas escolas sobre as políticas educacionais.

O terceiro fator fundamental do modelo bilíngüe na Suécia é a cooperação das organizações de pais de surdos. Como foi discutido anteriormente, os pais chegaram à conclusão de que colocar as crianças surdas nas escolas regulares não era apropriado. Entretanto, existiram muitas dificuldades no período de transição. Houve muitas resistências, e a comunicação total, com a prática bimodal/sueco sinalizado, exerceu grande influência durante um bom tempo também naquele país. Não foi tranquilo nem rápido eliminar a adoção dessas práticas, alterar a leitura mecânica que os surdos faziam por meio do bimodalismo, e criar a consciência de que tinham

uma língua rica e de que estavam sendo oprimidos, o que os levou a pensar sobre a sua própria identidade.

Desde então, o surdo inicia a escolarização dominando uma língua, com auto-confiança e preparo lingüístico e cognitivo necessário ao aprendizado de uma segunda língua. O bilingüismo começa com o desenvolvimento da língua de sinais. A partir daí, é introduzida a escrita, aprendizado baseado na língua de sinais. O terceiro passo é o ensino da língua oral, a partir do conhecimento da língua de sinais e da escrita: os alunos surdos aprendem fala e leitura labial, sempre a partir do que têm aprendido da língua de sinais e da língua escrita. A língua de sinais, como foi o caso de Dálmia, é disciplina do currículo, e os surdos aprendem também sobre as línguas de sinais de outros países e sobre as organizações de surdos.

O ensino da língua escrita e da língua oral para os surdos faz-se com estratégias típicas de ensino de segunda língua (L2), como indica QUADROS (1997: 82), baseada nas referências de autores também suecos e dinamarqueses, como BERGMANN, ANDERSSON, SVARTHOLM & STROMQVIST (1994). Uma das maneiras é por intermédio da lingüística contrastiva (QUADROS, 1997: 101-105). Valoriza-se, na perspectiva bilíngüe, os diversos modos de instrução comparativa, em que cada uma das línguas é respeitada e estudada em suas especificidades, podendo tornar-se um instrumento a ser utilizado com propriedade. Essa diretriz bilíngüe também foi descrita por vários autores, como RAMPELLI & MARAGNA (1985), *apud* GÓES (1996: 58): no trabalho com adolescentes surdos, analisam correntes educacionais, estabelecem distinções entre língua majoritária e língua de sinais, tendo como resultado a ampliação, pelos alunos surdos, da reflexão sobre as duas línguas, e sobre as variedades dialetais da língua de sinais, além da melhora qualitativa da escrita; AKAMATSU & ARMOUR (1987) descrevem resultados positivos na produção escrita, e DAVIES (1991) discute que a indicação freqüente para os surdos, pelo professor, de quando se trata de língua escrita e quando se trata de língua de sinais promove melhor

consciência das diferenças entre as duas línguas. As habilidades metalingüísticas constituem, assim, questão nuclear na educação bilíngüe para surdos. Além dos efeitos sobre a produção escrita, refletir sobre a língua e sobre a linguagem também possibilita aos surdos compreenderem as relações estabelecidas entre eles e os ouvintes, especialmente porque, como indica SÁNCHEZ (1995: 28), se antes as relações de poder se exerciam no âmbito da conquista do domínio da fala, na atualidade os surdos pensam que o domínio da escrita significa a equiparação com o ouvinte.

Um outro aspecto fundamental no bilingüismo é o valor dado à leitura. Segundo SVARTHOLM (1997), a escola não introduz a escrita enquanto o surdo não adquire domínio da leitura e da língua de sinais. O domínio de ambas fornece ao surdo possibilidades de desenvolvimento posterior da escrita, o que não aconteceria se ela fosse introduzida concomitantemente à leitura. É evidente que, se os alunos colocam a demanda da escrita, isto é trabalhado na escola: o professor procura saber o que buscam escrever, para quem e por quê. Contudo, o investimento maciço inicial é na leitura.

O trabalho de leitura consiste na prática intensa de estabelecer uma ponte entre o texto escrito e a língua de sinais, mediante a tradução. Os textos são cuidadosamente selecionados, segundo os centros de interesse dos alunos surdos e as especificidades lingüísticas que apresentam. A tradução do texto em sueco para a língua de sinais é feita na íntegra e em cada uma de suas partes, sendo o idioma do País e a língua de sinais permanentemente confrontados, com ajuda da instrução comparativa. Os alunos surdos têm acesso a textos variados, desde o início da escolarização.

O valor dado à leitura é parte de um conjunto de condições necessárias para que os surdos sejam capazes de ler e escrever. Uma delas é que a leitura é um valor não apenas para os surdos, ela é um valor cultural na Suécia, bem como a tradição de multilingüismo. Na Suécia, a língua de sinais, na atualidade, é meio de comunicação não apenas entre surdos, mas

também entre surdos e ouvintes, fora do âmbito escolar. Além disso, na Suécia, não há mais práticas oralistas e de comunicação total/sueco sinalizado. Outra condição importante é o investimento na formação de professores para surdos, e também na admissão de professores surdos, que desempenham o papel de modelos para as crianças surdas, ajudando-as a desenvolverem uma auto-imagem positiva e a adquirirem competência comunicativa (ERTING, 1988: 192). Em relação à leitura, os materiais são bastante diversificados, e muitos livros têm personagens que são surdos, o que contribui para uma identificação positiva em relação à surdez. A leitura e a escrita são tornados objetos de conhecimento: os surdos aprendem a refletir sobre os usos sociais da leitura e da escrita. O trabalho com os textos não se resume a pretextos para atividades lingüísticas do tipo "separe dois verbos", "grife os adjetivos", e há um ambiente de leitura também fora da escola, ou seja, modelos de leitura: pais, professores e também surdos leitores. Nesse contexto, destaca-se, ainda, a obrigatoriedade de legendas em todos os programas de televisão, pelo pressuposto de ser a legenda útil no desenvolvimento de leitura de qualquer sujeito, surdo ou ouvinte. Ao mesmo tempo, aprender a ler e escrever não é apresentado aos surdos como questão de poder. Com relação ao domínio de língua de sinais, há valorização intensa da atividade de narrar: os surdos "ouvem" e contam histórias, reais e imaginárias, em língua de sinais, que é também parte do currículo. Aprende-se por intermédio dela e sobre ela. Nesse modelo, os surdos aprendem a não conceber o aprendizado da língua escrita como uma ameaça à supressão da língua de sinais e, por conseguinte, à sua identidade. Aprendem a dar valor equivalente à língua oral, à língua escrita e à língua de sinais.

A proposta bilíngüe depende, ainda, da mudança dos estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez, da alteração das relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes e do reconhecimento do fracasso escolar dos surdos em todos os níveis (SKLIAR, 1997: 57). Implica,

ainda, o reconhecimento do direito do surdo à língua de sinais para que possa participar do debate cultural de sua época (SKLIAR, 1996: 5).

Poderíamos dizer, assim, que o bilingüismo trabalha numa perspectiva de formar cidadãos e não fonoarticuladores e leitores de lábios de palavras ou frases simples.

O bilingüismo é a única proposta que rompe com as mentalidades mantidas pelo oralismo, e, por extensão, pela comunicação total. Afirma o status lingüístico da língua de sinais e reserva, ao surdo, um lugar relevante na educação.

A aceitação do bilingüismo na educação de pessoas surdas ainda é pequena. O etnocentrismo e a ausência de exposição a uma variedade de situações culturais são variáveis que interferem diretamente na adoção dessa proposta (WOODWARD, 1979: 14-19). Programas bilíngües dependem de atitudes positivas em relação aos surdos e à língua de sinais. No Brasil, além desses fatores, há precariedade de pesquisas sobre a língua de sinais, e a recusa de aceitação da LIBRAS ainda é intensa.

Até que se empreenda a mudança, e ainda algum tempo depois dela, os surdos sentirão os efeitos desastrosos de tanta rigidez em sua educação, ao longo de tanto tempo.

Neste capítulo, procurei contextualizar condições sociais, escolares e lingüísticas de impossibilidade ou possibilidade de construção da linguagem, leitura e de escrita pelos surdos. No próximo capítulo, reservo um espaço para algum aprofundamento sobre os processos e práticas de leitura e escrita dos sujeitos surdos.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS

• INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são examinadas as práticas sociais de leitura e de escrita dos sujeitos surdos: o que, quando, quanto e por que lêem e escrevem. Tais práticas sociais constituem uma variável fundamental na obtenção dos resultados dos sujeitos surdos na leitura e na escrita.

São também discutidos processos de leitura e de escrita, avaliando as estratégias usadas ou descartadas pelos sujeitos surdos, os impedimentos em relação à construção de confiança nas próprias produções de leitura e de escrita, e de admiração por elas, e as justificativas que apresentavam para suas dificuldades na construção do sentido do texto por meio da leitura e na produção textual.

Verificou-se falta de confiança dos sujeitos surdos em relação ao que poderiam compreender na leitura ou produzir na escrita. Essa baixa expectativa pareceu levá-los, como conseqüência, a extrair do texto muito mais do que os elementos disponíveis possibilitavam. É como se pensassem que deveria haver no texto muito mais do que compreenderam, e, por isso, acrescentavam elementos. Ou, ao contrário, subtraíam elementos *a priori*, por achar que deveriam ter ido além daquilo que havia no texto, processos também afetados pelas formações imaginárias.

Outro aspecto analisado é o investimento da família e de outras pessoas do entorno social dos sujeitos surdos nos seus processos de escolarização e construção da leitura e da escrita. Há sinais de alto investimento e de baixo investimento, nos diversos casos.

Os resultados obtidos pelos sujeitos surdos na leitura e na escrita divergiram, e foram estritamente dependentes das condições do entorno social.

Os surdos oralizados liam com mais facilidade e produziam textos de melhor qualidade, comparativamente aos surdos não oralizados. Esse resultado não se explicou, porém, pela variável oralização, nem tampouco pelo fato de que eram alunos de escolas de ensino regular, mas pelas condições de leitura e de escrita que tinham. Tais condições incluem investimento familiar na leitura e na escrita e um entorno social em que se mantinham práticas de leitura e de escrita.

Apesar de os sujeitos oralizados desta pesquisa terem apresentado melhores resultados, é necessário relativizar esses resultados, e observá-los com cuidado, porque não estavam ausentes os problemas para ler e escrever. E, tal como acontecia com os surdos não oralizados, suas práticas e processos de leitura e de escrita eram influenciados pelo estigma, pelo preconceito e pelas formações imaginárias. A interação discursiva dos sujeitos surdos também era, de algum modo, determinada por essas condições, como discuto no capítulo seguinte. Por essas razões, introduzo, nesse capítulo, os conceitos de estigma, preconceito e formações imaginárias, a fim de subsidiar a análise das questões sobre a leitura e a escrita, e as que se sucederão, sobre a interação discursiva dos surdos.

• PRECONCEITO, ESTIGMA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Segundo ALLPORT (1962: 20-31) afirma, o preconceito é uma atitude hostil para com uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples fato de ela pertencer a ele. Aquele que tem o preconceito supõe que possui qualidades que se opõem às características daquele grupo. O preconceito diz respeito ao grupo, mas também ao trato com indivíduos em particular.

O preconceito distingue-se da "concepção errônea", erro comum de juízo, o qual a pessoa modifica, à luz de novos dados. Os preconceitos são aquelas idéias que só se caracterizam como tais quando se mantêm impermeáveis a um conhecimento novo, e nenhuma evidência - como, por exemplo, a contradição - os perturba.

BETTELHEIM & JANOWITZ (1950), *apud* ALLPORT (1962: 249), lembram que é o deslocamento do *status* da pessoa na sociedade, para cima ou para baixo, o que regula seu preconceito. Este aparece, ainda, a partir do contexto da divisão dos grupos humanos. A separação entre grupos de pessoas é um fenômeno cultural, regido por vários princípios, entre os quais o de facilidade, menor esforço, e orgulho pela própria cultura (ALLPORT, 1962: 34). As pessoas tendem a se reunir com seus iguais de idade, classe econômica, nível de escolaridade, etc., sendo a conveniência um fator que dita a coesão a determinado grupo, constituindo-o como um endogrupo. Não há necessidade de voltar-se para exogrupos a fim de buscar companhia. No caso do surdo, a necessidade de contato com o exogrupo, caracterizado nesse contexto, como o grupo dos ouvintes, parece ser menor ainda, devido a razões lingüísticas, ou seja, é mais confortável estar entre aqueles que falam uma língua que podem utilizar com total desembaraço, a língua de sinais.

Segundo ALLPORT (1962: 57), no endogrupo, as preferências e os preconceitos devem ser de cada um dos que o constituem, e o endogrupo exerce pressão para isso, gerando conformidade. Pelo fato de as pessoas que permanecem separadas em diferentes grupos possuírem poucos canais de comunicação entre si, como é o caso de surdos e ouvintes, por exemplo, elas exageram facilmente o grau de diferença entre os grupos, e rapidamente criam uma interpretação errônea acerca dos fundamentos dessa diferença. Esse separatismo promove as bases para todo tipo de elaboração psicológica, e, entre eles, a do preconceito.

A palavra preconceito¹ sofreu várias modificações de significado através dos tempos. Inicialmente, referia-se a "precedente", juízo que se baseava em decisões e experiências prévias. Mais tarde, o termo passou a ter o sentido de juízo prematuro, apressado. Finalmente, o termo adquiriu sua matriz emocional atual, referindo-se a estado de ânimo favorável ou desfavorável que acompanha esse juízo prévio e sem fundamentos. A predisposição não é necessariamente contra alguém, ela pode também ser "favorável" a alguém. Nesse caso, constitui "preconceito de amor", definido por SPINOZA, *apud* ALLPORT (1962: 41); por não constituir um problema social, não lhe é dado grande peso. Contudo, podemos verificar sua presença, no caso dessa pesquisa, nas histórias de alguns sujeitos surdos.

O estado de ânimo desfavorável inclui sentimentos de desprezo ou desagrado, medo e evitamento do contato, assim como várias formas de conduta hostil, como falar mal, praticar algum tipo de discriminação ou atacar com violência. A pessoa recorre a uma amostra selecionada de umas poucas lembranças pessoais, mescla-a com rumores, generaliza em excesso e pensa mal sem motivo suficiente. Vários desses estados aparecem nas interações entre surdos e ouvintes, da parte de ambos.

As pessoas que são excluídas desenvolvem defesas (ALLPORT, 1962: 161-182), entre elas: aquiescência passiva; insegurança e obsessão em relação à própria característica; alerta ou prevenção *a priori*, gerando uma postura agressiva e desafiante; dissimulação; aumento do "espírito de clã", desenvolvendo uma atitude de solidariedade especial em relação às idéias mantidas por seu grupo - como ocorre na Comunidade Surda, segundo HIGGINS (1980: 35-77), devido à exclusão dos surdos como minoria lingüística. Outras defesas, de certo modo opostas às anteriores, incluem: desempenho do papel esperado; negação de pertinência ao seu endogrupo, tornando-se um sujeito assimilacionista, ou seja, alguém que passa a pensar

¹ Utilizarei o termo "preconceito" como tradução de "*prejuicio*", segundo a tradução em espanhol da obra de ALLPORT.

que todas as minorias distinguíveis devem perder sua identidade o quanto antes. Faz parte desse pressuposto partilhar o juízo preconceituoso para com os iguais a si mesmo, por identificação com o grupo dominante, caso em que o indivíduo não "finge" estar de acordo, ele está realmente de acordo com aquele grupo, e vê o seu próprio grupo com os olhos do grupo hegemônico, sentindo vergonha e ódio dos pares iguais, e repugnância por eles. Uma outra conduta comum é a do redobramento de esforços para ter êxito nos vários setores. O desenvolvimento das defesas influencia a interação discursiva e os processos de leitura e de escrita dos sujeitos, segundo a presente análise, e várias delas foram encontradas nos surdos dessa pesquisa, como relato neste capítulo e no seguinte.

No âmbito dos preconceitos, estão também os estereótipos (ALLPORT, 1962: 213-228), crenças exageradas associadas às diversas categorias, cuja função é racionalizar nossa conduta em relação a uma categoria. Estes funcionam como recursos justificatórios para a aceitação ou desprezo categórico de um grupo. Curiosamente, alguns estereótipos são intrinsecamente contraditórios. Aparecem também nessa pesquisa.

O preconceito, segundo essa análise, mantém uma relação estreita com o estigma.

De acordo com GOFFMAN (1982: 11-13), o termo estigma, criado pelos gregos, era usado para

"[...] se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos."

Posteriormente, o termo foi ampliado, passando a incluir sujeitos considerados diferentes, com base no reconhecimento que a sociedade

estabelece a partir da categorização das pessoas segundo seus atributos. As expectativas são normativas, e, se a pessoa tem uma característica qualquer que a torna diferente, tende a ser desacreditada; aquele atributo converte-se em estigma, por ser percebido como impossibilitador da inclusão do sujeito numa categoria comum, tornando-o indesejável. Assim, estigma designa os atributos “[...] *incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo*” (p. 13).

Dessa maneira, o estigma e o preconceito são mentalidades que todos nós possuímos, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, pobres, professores, judeus, repetentes na escola, sem curso superior, estrangeiros, desempregados, e assim por diante - que sempre serão recebidas com pouca ou muita ressalva por um exogrupo determinado.

As relações que se estabelecem entre as pessoas “normais”² (não possuidoras de um estigma, e que nessa análise constituem os ouvintes), e as “estigmatizadas” (possuidoras de um estigma, aqui, os surdos) são marcadas por formas de pensar que determinam níveis interativos específicos entre os sujeitos. Desse modo, o afastamento, por causa da diferença do sujeito, deve-se também ao fato de ele poder pertencer a outras categorias que não são vistas com bons olhos. Um surdo que é pobre, negro e analfabeto, por exemplo, é alguém muito susceptível a uma dose intensa de estigmatização pelo “normal”, e à internalização do estigma.

O afastamento freqüentemente é recíproco, segundo percebo: do ouvinte, em relação ao surdo, mas também do surdo, em relação ao ouvinte, mesmo quando não há exclusão. A distância, quando não é criada por experiências reais de exclusão, que ocorre em vários casos, ou já ocorreu,

²

A terminologia adotada pelo autor, bem como a questão da tradução do texto foram comentadas anteriormente, no Capítulo 1 (item “Bastidores da Pesquisa/A recepção da pesquisadora pelas entidades de surdos”).

parece ser determinada pelas formações imaginárias em relação à possibilidade de exclusão.

De acordo com PÊCHEUX (1990: 82-85), as formações imaginárias designam "o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro". Estão presentes nas relações interpessoais, independentemente de as pessoas serem o que quer que sejam. Ainda segundo esse autor, as formações imaginárias constituem-se pelo "já ouvido", e "já-dito", e, no caso em análise, pautam-se pelos estereótipos sobre a surdez.

A análise dos dados dessa pesquisa evidencia que as formações imaginárias, sempre recíprocas, podem gerar distanciamento entre as pessoas. Isso quer dizer que o ouvinte pode estar de fato não excluindo a pessoa surda, mas teme que ela considere estar sendo excluída, e, por isso, omite-se na interação com o sujeito surdo, por recear que qualquer atitude seja tomada como exclusão. Esse temor assume formas diversas, entre elas, o escrúpulo e a proteção. O surdo, por sua vez, pode transformar uma possibilidade de exclusão em exclusão real, também a partir da omissão: retira-se da convivência, abstém-se de tentar comunicar-se, deixa de se expressar, pelo que conclui *a priori*, de si e do outro.

As formações imaginárias afetam, ainda, os processos de leitura e de escrita dos sujeitos surdos, e a confiança que esses sujeitos aprendem a depositar em si, ou não, acreditando, ou não, que são capazes e podem aprender a ler e a escrever. Na interação pessoal, na leitura e na escrita, as formações imaginárias também geram uma preocupação do sujeito com o que supõe que o interlocutor vê nele, ou acha dele.

Por essas razões, resultados escolares e de leitura e de escrita insatisfatórios podem indicar assimilação de uma imagem auto-estigmatizada e marcante presença das formações imaginárias. Por outro lado, resultados escolares satisfatórios não necessariamente excluem a presença dessas variáveis.

Um outro aspecto é o de que o estigma cria tensões e embaraços, porque está fundado na crença de que o sujeito estigmatizado não é completamente humano (GOFFMAN, 1982: 15). Esse pressuposto, que gera exclusão porque percebe o outro como inferior, é mantido, porque a pessoa estigmatizada compartilha a mesma crença, e aprendeu a se ver com esses olhos, segundo esta análise. Por outro lado, se não compartilha essa crença, pode utilizar o estigma para ganhos secundários. Tal hipótese advém do fato de que o sujeito surdo aceita a proteção em muitas circunstâncias, o que sugere que não rompeu com a crença de ser inferior. Tampouco preserva a convicção de que é apenas diverso - nem inferior, nem superior. Foi possível constatar, freqüentemente, certeza de inferioridade, em vários sujeitos surdos da pesquisa, e também de superioridade, em outros. A superioridade, entretanto, pode ser apenas uma máscara da vivência de inferioridade.

Muitas defesas têm como pressuposto a percepção da diferença como uma chaga, um mal que o indivíduo possui. Assim, o sujeito pode vir a perceber a surdez como um segredo a ser escondido. Vivencia a situação como se estivesse prestes a ser desmascarado, como se houvesse o perigo iminente de ser visto naquilo que é ou acha que é, e que considera horrível ser. Por causa disso, pode desenvolver técnicas de encobrimento, por meio da manipulação da impressão causada.

Ainda segundo GOFFMAN, a socialização do estigmatizado costuma ser marcada pelo controle das informações, pela família, evitando que depare com definições que o diminuam, insistindo na normalidade do sujeito. Por esta e outras razões, é comum, no estigmatizado, a ambivalência da vinculação com seus pares surdos e ouvintes, decorrente no caso em questão, de conflitos de identidade.

Devido à introjeção do estigma, pode haver evitamento do contato, da parte do sujeito estigmatizado, em graus diversos: auto-isolamento, acompanhado de desconfiança, depressão e hostilidade para com os demais, ou, ainda, como no caso do preconceito, o sujeito

"aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular." (GOFFMAN, 1982: 41).

Embora, como foi apontado, mantenha estreita relação com o preconceito, ao estigma parece caber um peso maior, pois refere-se a um trato profundamente depreciativo. Muitos sinais de uma identidade marcada por introjeção de estigma foram encontrados nos sujeitos dessa pesquisa, e isso se reflete em suas práticas e processos de leitura e de escrita.

Não há muitos estudos sobre estigma no campo da surdez conduzidos até o momento. O trabalho de THOMA (1997: 68-84), tem uma discussão introdutória sobre o estigma. As duas obras de SKLIAR (1997) sobre as representações sociais acerca da surdez lançam luzes sobre esse campo. O trabalho de HIGGINS (1980) discute estigma, identidade dos surdos, relações entre surdos e ouvintes e Comunidade Surda. Especificamente no âmbito da estigmatização do surdo, HIGGINS (1980: 123-144) examina cinco questões: o descrédito do surdo pelo ouvinte, devido ao uso da língua de sinais; a generalização em relação à surdez; a ênfase na suposta falta do surdo; a atitude de exame minucioso do ouvinte para com o surdo, e a recusa em aceitar a surdez.

Trabalhos sobre as relações entre estigma, preconceito, formações imaginárias e leitura e escrita não foram encontrados na literatura brasileira ou estrangeira.

• PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA

Práticas sociais de leitura e de escrita constituem aquilo que se vem designando por **letramento**, que se diferencia de **alfabetização**. Enquanto **alfabetização** designa o processo de ensinar/aprender a ler e a escrever,

letramento é o *“resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”* (SOARES, 1996: 85). Letramento ultrapassa, pois, as habilidades de codificação e decodificação, e implica usos sociais da leitura e da escrita, comportamentos centrais no mundo atual, pois ser apenas alfabetizado (saber ler e escrever) não mais é suficiente para as demandas da realidade. Ainda de acordo com SOARES (1996: 88), vários países desenvolvidos têm índices alarmantes de analfabetismo funcional, ou iletrismo, ou seja, de pessoas que são alfabetizadas mas que *“não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”*.

Não basta às exigências de uma sociedade grafocêntrica saber ler e escrever. E a cada dia, essa sociedade, ao mesmo tempo em que sofisticada as práticas de leitura e de escrita, torna-as acessíveis aos indivíduos. Esse desenvolvimento, se amplia as oportunidades, no caso do surdo, suscita cada vez mais problemas; porque, além de iletrada, grande parte da população de pessoas surdas é analfabeta. Além disso, a preocupação central da educação de surdos restringe-se à alfabetização, não alcançando o letramento.

Cabe, ainda, considerar que, na atualidade, as práticas sociais de leitura e de escrita inserem-se também nas novas tecnologias, pois são requeridas pela televisão - comum e a cabo, essa cada vez mais disseminada - pelo vídeo, pelo computador, pela Internet, pelo CD-Rom, pelos TDDs (telefones para surdos com visores de digitação de texto), e, ainda, por intermédio de Fax, BIPs e MOBIs, esses últimos cada vez mais comuns entre os surdos, como alternativas de comunicação à distância, de leitura e de disseminação da informação.³ Ser analfabeto e iletrado numa realidade cada vez mais dependente de leitura e de escrita é correr alto risco de exclusão

³ Os BIPs e MOBIs, além de receberem mensagens, veiculam notícias sobre a cotação do dólar, a meteorologia e outras. Os surdos mais letrados possuem esses dispositivos e parecem disseminar a informação para outros surdos, letrados e não letrados, promovendo uma socialização da informação.

social, especialmente porque a sociedade continuamente se torna mais e mais informatizada.

Não sendo a leitura e a escrita procedimentos de aquisição espontânea, pois de um ambiente repleto de material escrito não decorre o aprendizado e o uso da leitura e da escrita, práticas sociais escolares são necessárias, não só para a alfabetização, mas sobretudo para a inserção do aprendiz no mundo do letramento.

• PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS

As práticas escolares dos sujeitos surdos foram identificadas a partir de entrevistas com eles, com seus familiares e, em especial, com seus professores de Português. Nessa introdução, uma conclusão já se impõe: são qualitativamente superiores as práticas escolares destinadas à construção da leitura e da escrita nas escolas regulares de que os sujeitos surdos tinham sido alunos, comparativamente às práticas das escolas especiais. No entanto, as condições de permanência do surdo na escola regular são mínimas, ou nulas. Os surdos têm-se encontrado, assim, ante dilemas e situações adversas nos dois contextos.

◆ Práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos na escola especial

Tinham sido alunos de escolas especiais todos os surdos não oralizados dessa pesquisa e dois surdos oralizados, Rita e Eliana.

Rita fez apenas o primeiro período numa escola especial de outra cidade, e não há dados disponíveis sobre essa fase.

Eliana frequentou a "Escola B" por um período, e, segundo afirma sua mãe, foi utilizado um método que parecia ser, pela descrição, o do "organograma de linguagem".⁴ As memórias de Eliana em relação a essa escola especial são ligadas ao ensino da fala, e não à escolarização.

Para Carlos, que cursou metade do primeiro grau na "Escola B", o ensino não era bom. Nas demandas de leitura da escola, não se indicavam livros e outros materiais de leitura, segundo se lembrava. Também não havia demanda de estudo e de tarefas escolares em casa. Com o sinal de "menos", da LIBRAS, especificou a baixa exigência. Para seu pai, na "Escola B", aconteceram trocas muito freqüentes de professores; ele percebia-os como pouco competentes e pouco envolvidos com o trabalho. Apesar das queixas, considerava aquela escola a responsável pela alfabetização de Carlos. Os resultados, porém, como se verá adiante, mostraram que este, como os outros sujeitos surdos, não fazia uso satisfatório da leitura e da escrita. Para o pai de Carlos, a "Escola C" era mais organizada, séria, rigorosa, preocupada em exigir estudo e responsabilidade do aluno, comparativamente à outra. Ao mesmo tempo, ele reclamava da pouca freqüência de demanda de leitura da "Escola C", e da utilização predominante de livro didático: *"Aparece algum livrinho de vez em quando, de Português. Muito difícil... É livro de fazer trabalhinho na mesa, de Português. Uma estorinha, uma coisa assim. Já foi cobrado deles lá, né... Eles não ligam muito pra isso não...."*. Também para ele, a "Escola C" era pouco exigente nas tarefas escolares, ao contrário da "Escola B": *"Eu acho que eu até já cheguei a dizer isso em reunião lá, devia vir mais tarefa pra ele. Acho que é meio brando, né...."*. Reclamou, ainda, que já haviam decorrido vários meses desde que Carlos iniciara a 8ª série e a "Escola C" ainda não havia chamado os pais para uma reunião. Pôde ser constatada ambigüidade em relação ao que pensava das escolas, mas a

⁴ Indicado no Capítulo 3.

queixa de baixa exigência permeou suas percepções sobre ambas as escolas especiais.

No caso de Frederico, a mãe também apontou o baixo nível de exigência da escola especial. Lembrou-se de suas experiências pessoais na escola especial, recordando que, em seu processo de escolarização, dos três aos 18 anos de idade, também era baixo o nível de exigência. A começar de sua mãe, que achava desnecessária sua escolarização, só se importando com seu aprendizado de fala, segundo lhe parecia. Em todas as escolas de que fora aluna, o conteúdo era simples e repetido, e não havia exigência escolar em relação à progressão nas séries escolares. Conforme discussão anterior, o ensino nas escolas especiais brasileiras é dividido em etapas, e baseia-se em formas específicas de compreender a surdez e os sujeitos surdos. A observação feita pela mãe de Frederico remeteu a uma fala do pai de Carlos: apesar de saber que o filho surdo sofrera reprovações em sua trajetória escolar, às vezes perdia a noção do percurso, por causa da organização em etapas e da longa duração do ensino especial: *"Parece que em todas elas [as diversas séries] foram dois anos por um"*.

Ainda segundo a mãe de Frederico, como aluna surda, sempre queria mais do que era dado. Chegava a pedir, mas segundo lhe parecia, não queriam ensinar nem a ela nem aos demais alunos surdos além do que ofereciam. *"Brava, muita revolta, brava"*, é como descreveu a si própria, em sua indignação com a baixa expectativa. Matemática, por exemplo, era um conteúdo raro, e não havia outras matérias, como Geografia ou História. A disciplina Português oferecida resumia-se a textos muito curtos e simples, além de muito ditado. Pensava que a sua mãe investia nos filhos ouvintes, e não a aceitava por ser surda e "atrasada" - *"Ah, não sei... só que ela precisa outro... filho três, irmão, ele gosta de ajudar, precisa escola mais, faculdade, pra mim não precisa, muita atrasada..."* - e concluía isso por ter irmãos com trajetórias escolares bem sucedidas, como uma irmã que fazia Medicina. Achava que as mudanças freqüentes de escola se deviam à falta de

expectativa da mãe em relação à sua escolarização e à surdez. Em relação à trajetória de Frederico, quando comparava as demandas feitas a ele pela escola especial e pela regular, percebia que eram diversas. Por exemplo, em relação às tarefas escolares, segundo a mãe, a "Escola C" solicitava exercícios para a fixação das matérias em casa, mas, comparativamente às da escola regular, eram menores e menos complexas: *"ela [referindo-se à 'Escola C'] sabe aprender para casa, mais fácil, metade; outra, ouve, muito difícil, muuuuito...[faz gesto referente a 'extenso']"*, *ela metade, suave, entender*". Também as demandas de livros da "Escola C", segundo a mãe, não existiam, exceto de livros didáticos. Frederico declarou que sempre teve "para casa", mas percebia que o volume de tarefas era bem menor na escola especial, comparativamente ao da escola regular, embora não compreendesse o motivo. No âmbito das tarefas escolares, também segundo o depoimento de Denise, o "para casa" da "Escola C" era esporádico, e os exercícios predominantes eram de Matemática. De acordo com Carlos, nos exercícios de Português, eram freqüentes as questões de múltipla escolha. Não havia, também, realização de pesquisas individuais ou em grupo, diferentemente da escola regular. Segundo Frederico disse, nas escolas regulares que freqüentou, havia demandas de trabalho de grupo. Não se relatou solicitação de trabalhos de pesquisa pela professora de Português de Carlos, Denise e Frederico, nem pelos sujeitos surdos, evidenciando a ausência dessa prática na escola especial.

As queixas em relação ao baixo nível de exigência das escolas especiais não apareceram no caso de Denise, por razões apontadas anteriormente. Sua mãe, ao contrário do pai de Carlos e da mãe de Frederico, não tinha qualquer queixa em relação à "Escola C". Estava extremamente satisfeita com a escola, e considerava que as habilidades da filha surda foram desenvolvidas por aquela instituição. Achava a escola *"rígida e atenta ao ensinamento dos bons hábitos"*. Inteiramente grata à escola especial, no final de uma entrevista, fez um longo agradecimento aos professores e à Direção

da "Escola C", sem qualquer consciência crítica. Como será discutido adiante, essa forma de pensar decorre de uma mentalidade de classe social e também da atitude de "preconceito de amor" (SPINOZA, *apud* ALLPORT, 1962: 41).

Na "Escola C", a mesma professora acompanhou Carlos, Frederico e Denise desde a 5ª série, ao longo de seis anos. Inicialmente, afirmou que o conteúdo curricular proposto e o trabalhado em sala de aula, destinado à construção da leitura e da escrita, era equivalente ao conteúdo de uma 8ª série regular. Contudo, o discurso sobre as práticas escolares sugeriu outra coisa:

"eu trabalho todas as classes gramaticais: substantivo, adjetivo, verbo, análise sintática, só que de uma forma assim mais... mais lenta. Às vezes não dá pra ver o conteúdo todo, porque é trabalhado de uma forma bem mais lenta do que em uma turma de ouvintes. O que seria explicado em uma aula só, pra um ouvinte, eu tenho que levar umas três aulas pra dar aquele conteúdo pra eles." (Grifo meu)

Ainda segundo a professora, desde a 6ª série um livro por bimestre era trabalhado. Os alunos deveriam ler em casa o livro solicitado, e depois fazer um trabalho sobre ele. A professora avaliava se haviam lido ou não mediante um debate oral, em que fazia perguntas sobre o livro. Entretanto, nas entrevistas, quando os sujeitos eventualmente confirmaram que leram algum livro, disseram que pouco ou nada entenderam, pela mínima experiência que adquiriram com a língua portuguesa.

A leitura oral também era utilizada: *"Às vezes, eu peço pra ler junto comigo, lá na frente, eles acompanhando, ou fila por fila, ou um aluno individual"*. Não considerava que os alunos não gostavam de participar: *"Acho que pelo fato de eles não ouvirem o que estão falando, né.. Eu peço pra eles lerem, eles lêem. Mas eu sinto que eles têm uma rejeição a esse tipo de trabalho"*; ainda assim, era uma atividade proposta. Supunha que promovesse o desenvolvimento da linguagem oral e da intenção comunicativa do surdo: *"pra eles se comunicarem. Porque não são todas as pessoas que entendem a*

língua de gestos, né, gestual". Em séries escolares anteriores à que Denise cursava, na época da pesquisa, também eram comuns as leituras orais feitas por um grupo de alunos, à semelhança de jogral, conforme informou sua mãe. Nessas ocasiões, o aluno surdo que lia melhor era destacado para servir de exemplo aos demais, como se leitura oral fosse critério de avaliação da compreensão dos sentidos construídos, como veremos mais adiante.

Quando perguntei à professora que tipos de texto utilizava em seu trabalho com os sujeitos surdos, comentou: *"Eu procuro trabalhar texto a nível de 8ª série, mesmo"*. "Quais, por exemplo? Que tipo de texto?", insisti, com a hipótese de que na prática fosse diferente:

"Todos!.... Porque eu tenho o livro didático, né.... Eu sigo o livro, e também trabalho com textos, assim.... quando é alguma data mais importante eu procuro levar outros tipos de texto, ou um texto de jornal, então eu trabalho com todos os tipos de texto, mas a nível de 8ª série. Porque até eles mesmos reclamam. Se eu trabalho com um texto muito infantil, eles não gostam. Mesmo que eles sintam dificuldade de responder, eles preferem um texto a nível de 8ª série do que um texto mais fácil".

De acordo com Carlos, nas aulas, era comum o procedimento de escrita do texto no quadro, pela professora, algum comentário sobre ele, e sua cópia, feita pelos alunos. Não eram comuns os exercícios dos livros didáticos.

Como será discutido adiante, não era pequeno o sentimento de incapacidade dos sujeitos surdos em relação à leitura e à escrita. As práticas escolares, pautadas por baixas expectativas, contribuíam de algum modo para o desenvolvimento e a manutenção desse e de outros modos de pensar dos sujeitos surdos. O temor em relação à leitura e à escrita, no caso de Frederico, por exemplo, foi tão intenso, que ele se recusou a participar de algumas atividades da pesquisa. E, pelo depoimento da irmã de Frederico,

também surda, é possível constatar que as práticas escolares não valorizavam a compreensão do que liam e escreviam:

"Ele falou que não gosta de texto. Não gosta, não gosta. Não tá acostumado. Ele falou que você deu um papel em branco e pediu pra ele escrever o que ele tinha lido. Isso ele não sabe fazer. Eu sei porque na escola dele não tinha isso. Era só coisa de marcar "X". Na minha escola, que é escola normal, é diferente, tem, e eu sei. Mas eu sei que na dele não tinha."

Além do problema da baixa exigência, nas práticas escolares de leitura e de escrita das escolas especiais, era ausente, ou mínima, a comunicação entre sujeitos surdos e professores ouvintes.

A "Escola B" e a "Escola C", como foi indicado anteriormente, orientavam-se pelas abordagens oralista e de comunicação total. Na época da realização da pesquisa, a primeira aderira totalmente à comunicação total, mas, quando os sujeitos da pesquisa - Carlos e Eliana - foram alunos daquela escola, havia práticas das duas abordagens.

De qualquer modo, em nenhuma das escolas especiais, em época alguma, houve uma língua compartilhada entre sujeitos surdos e professores ouvintes, em decorrência da adesão das escolas àquelas abordagens. Nem língua oral, nem língua de sinais. Em algumas circunstâncias, havia uso eventual de sinais por alguns professores.

Esse tipo de situação comunicativa influenciava diretamente as práticas escolares de leitura e de escrita, e foi confirmado pelos sujeitos. Carlos, por exemplo, relatou que os professores da "Escola C" ministravam as aulas por meio da comunicação oral, falando muito rápido, o que tornava ininteligível o que diziam. Esporadicamente, havia uso de alguns sinais por algum professor. Carlos recorria às explicações em língua de sinais de seus colegas surdos, por que não compreendia, mediante a leitura labial, o que os professores falavam. Na "Escola B", havia certa diferença; os professores falavam de modo mais lento e usavam mais sinais, em especial uma

determinada professora, que também foi destacada no depoimento do pai de Carlos como alguém significativo para o filho surdo, em face das relações de comunicação um pouco mais satisfatórias que se estabeleciam: *“teve uma professora na 2ª série, na escola especial, ele se entendeu muito bem com essa professora. Ele ficava muito feliz, pois ele tava entendendo tudo melhor”*. Entretanto, ainda não havia uma língua comum entre os interlocutores, e os sujeitos surdos muito freqüentemente satisfaziam-se com condições mínimas e precárias, tentando adaptar-se à situação escolar.

A ausência de uma língua comum gera, entre outras implicações, a não-participação do aluno surdo nas aulas. O pai de Frederico relatou que o filho era muito distraído na escola, e não prestava atenção nas aulas, mas nos colegas, querendo conversar com eles. Muitos problemas disciplinares também podem ser compreendidos à luz desse contexto.

Por outro lado, o professor, além de não aceitar nem dominar a língua de sinais, não desenvolvia nenhum outro tipo de habilidade de comunicação e recepção não verbal. Quando Frederico relatou técnicas muito sofisticadas usadas por ele e pelos colegas surdos para “colar” nas provas e nos exercícios, foi possível perceber que os professores não faziam a mínima idéia das estratégias de comunicação. Perdiam, assim, ricas oportunidades de interação e intervenção escolar.

◆ **Práticas escolares de leitura e de escrita dos sujeitos surdos na escola regular**

Dos sujeitos da pesquisa, todos os surdos oralizados e dois surdos não oralizados, Carlos e Frederico, tinham experiência em escolas regulares.

Eliana, Ricardo, Rita, Frederico e Carlos estudaram em escolas regulares. Na época da pesquisa, os dois últimos não eram alunos dessas escolas, e, portanto, seus professores de Português não foram entrevistados.

A escola em que Eliana fez o primeiro grau, a "Escola Mista", incentivava bastante a leitura, segundo afirmou sua mãe: *"Dava muito livro pra ler. E uma coisa que eu gostava demais era isso. Tinha livro demais pra ler. Isso ajudou bem. Essa coleção todinha que ela tem, 'Vagalume', tem uma outra também... Pra mim, foi a escola ideal"*. A escola trabalhava também com poesias, e vários outros tipos de textos. Rita e Ricardo também participaram dessas e de outras práticas escolares, quando foram alunos daquela escola.

Na época da pesquisa, cursando a graduação, Eliana fazia uma disciplina denominada "Português Instrumental", em que também eram intensas as demandas escolares de leitura e de escrita. Vários tipos de textos eram usados, como os de escritores brasileiros contemporâneos, africanos, contos de Guimarães Rosa, autores mais clássicos, como Machado de Assis, cenas de peças de teatro, etc.

Embora houvesse práticas de leitura oral em todas as escolas dos sujeitos, peso maior era dado à compreensão do que era lido, diferentemente do que acontecia nas escolas especiais. Uma das evidências dessa diferença foram as interpretações dos textos utilizados na pesquisa, e as produções escritas feitas por Rita e Eliana, comparativamente aos resultados de Frederico, Denise e Carlos.

Nas escolas de Ricardo e Rita, os professores de Português davam liberdade para a escolha dos livros. Na escola de Rita, por exemplo, era trabalhado intensamente o reconto criativo dos livros lidos pelos alunos. Na escola de Ricardo, a professora utilizava, em larga escala, crônicas e contos.

Práticas de produção textual também foram freqüentes nas escolas regulares onde Eliana, Rita e Ricardo estudaram. O profissional que acompanhava Rita nas questões pedagógicas considerou que ela aprendeu muito em termos de revisão textual, com essas experiências.

Exigências em relação a trabalhos de pesquisa e entrevistas, individuais e em grupo, com apresentação em sala de aula, também fizeram parte das práticas escolares das escolas onde Eliana, Ricardo e Rita

estudaram. O mesmo não acontecia nas escolas especiais de Carlos, Denise e Frederico.

O conteúdo curricular era cumprido de acordo com o planejado para as séries escolares que os alunos cursavam.

Como pôde ser constatado, o nível de exigência e de oferta era bem maior, comparativamente ao das escolas especiais. Tais condições não eliminaram as dificuldades e impedimentos dos sujeitos surdos inseridos nessas escolas regulares, como será visto mais adiante. No entanto, estavam permanentemente em contato com um entorno escolar rico de leitura e de escrita.

Nas escolas regulares em que Frederico e Carlos estudaram, havia muito ditado, o que não apareceu com frequência nas práticas escolares dos outros sujeitos. A oferta de práticas de leitura, de interpretação e de produção textual parece haver sido diversificada em suas escolas. O que esses sujeitos não tiveram, durante seu percurso nas escolas regulares, foi o que Rita, Ricardo e Eliana tiveram, como vantagem, por todo o tempo: assistência familiar assídua, nas questões pedagógicas - especialmente Rita e Eliana - e assistência profissional também constante e prolongada - nos casos de Rita e Ricardo, como discuto adiante.

Sem dúvida, as práticas escolares das escolas regulares onde os sujeitos surdos estudaram exigiam mais deles e constituíram um ingrediente importante de um entorno de leitura. A oferta de materiais de leitura e de oportunidades de escrita foi comparativamente maior à da constatada nas escolas especiais, com um entorno de leitura e de escrita menor.

Como os surdos que estudaram nas escolas especiais, os sujeitos surdos em classes regulares também não tinham uma língua compartilhada com seus professores. O fato de Eliana, Rita e Ricardo haverem desenvolvido algumas habilidades em língua oral não eliminava os problemas que enfrentavam para participar das práticas escolares, especialmente porque a maior parte do tempo as aulas eram exposições orais. A professora de

Português de Ricardo, por exemplo, que também era professora de Inglês da classe dele, relatou:

"É só parte escrita. Parte oral ele não participa de nada, eu também não forço, porque.... ele não precisava nem.... tá tendo aula de Inglês. Ele faz o possível pra entender tudo, mas decora muita coisa, por exemplo, eu falar assim: 'Esse exercício, no livro, vai cair a matéria da página tal, tal, tal...', aí ele decora como é que faz aquilo ali, e lá na hora não erra."

Para Rita, as dificuldades também não eram poucas, como descreveu sua professora de Português:

"Na escola, os meninos têm que participar muito. Conversam, trazem coisas, estão sempre pesquisando. A Rita perde nisso, ela não consegue acompanhar um diálogo, uma participação muito grande da escola. No começo, os professores queriam que ela fizesse igual aos meninos ouvintes. Foi difícil convencê-los que ela não tinha condição. Que ela não consegue nem acompanhar o que os meninos falam, mas, pelo menos, ela pesquisa, ela traz, dá bem com as meninas, trabalha muito em grupo, em dupla."

Eliana não representava exceção:

"...imagina, a gente vai ler um texto. Eu faço uma leitura oral, os alunos acompanham. Ela... ela não tá me ouvindo... então ela acaba simulando uma leitura paralela. De repente, ela tá do meio pra frente, e eu ainda tô no pedacinho do meio, parando, discutindo alguma coisa com os alunos." (Depoimento do professor de Português).

Nessas ocasiões, Eliana se ausentava, apesar de continuar assistindo à aula, ou literalmente se retirava da sala:

"Nesses momentos, a dificuldade pra relacionar com a Eliana não era pequena. Era freqüente, assim, ela levantar e ir embora. Acontecia muito. E eu ficava... No início, eu perguntei um pouco, 'O que que tá

acontecendo?’, e tal, ela dava sempre um sinal assim de que precisava ir mas sem muita...”.

As aulas pareciam ser bem preparadas e interessantes, os textos bem escolhidos, mas o problema estava na esfera da interação, e se relacionava com o contexto de uma aluna surda numa sala de alunos ouvintes. Certas disciplinas tornavam-se ainda menos acessíveis para Eliana, devido às freqüentes discussões orais, ao conteúdo reflexivo e à ausência de uma língua que lhe possibilitasse acompanhar sem problemas:

“... a sensação também que eu tenho é de que ela tinha um desempenho muito maior nas áreas específicas do curso. Comigo, com a professora de Sociologia, acho que a questão do texto tá presente, sempre, né, as disciplinas de Ciências Humanas eram problemas. Não só por causa do texto mas por causa do nosso hábito de ser muito expositivo, muito reflexivo, de falar demais, então, acho que com Psicologia, com Sociologia, comigo, ela teve problemas maiores do que com as outras disciplinas”.

Eram muito pequenas as condições de acompanhar uma discussão mais aprofundada, por melhores que fossem suas habilidades orais.

Nessas circunstâncias, uma parcela enorme, e em muitas ocasiões, todo o conteúdo é perdido pelo aluno surdo. Muitas adaptações e atitudes de proteção e acobertamento de professores e colegas ouvintes também são desenvolvidas, na expectativa de preencher esses vazios, como discuto adiante.

• PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS DECORRENTES DA INTERVENÇÃO FAMILIAR

O maior ou menor investimento das famílias dos sujeitos surdos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, e também à promoção de

práticas de leitura e de escrita para os sujeitos constituiu-se uma variável muito importante.

Os surdos oralizados e os não oralizados diferem nesse aspecto. No primeiro grupo, as famílias investiram intensa e diretamente. No segundo grupo, o investimento foi menor ou mínimo. Essas atitudes diferentes explicam-se a partir de formas também diversas de pensar a linguagem, a leitura, a escrita, a escola e a surdez.

Cada um dos grupos pertence a frações diferenciadas da classe média, como foi indicado no Capítulo 1.

De acordo com SIROTA (1994: 128), o modo como a família pensa a escolarização de seus filhos é decorrente de expectativas de classe social. Pais de classe média pensam a escolarização como mobilidade social, e *“não descansarão enquanto não fizerem seus filhos obter o diploma, do qual dependerá sua inserção socioprofissional”*. Assim, as atitudes dos pais relacionaram-se com a surdez, mas também eram reflexo de expectativas de classe social.

Segundo NOGUEIRA (1991: 90-96), as classes populares mantêm uma atitude contraditória ante o processo de escolarização de seus filhos, achando que a escola é positiva porque instrui e socializa o indivíduo, e o diploma é o meio de escapar de condições de vida precárias e de aspirar a um lugar não desqualificado socialmente. Contudo, elas consideram ser a escola negativa, porque lhes parece permissiva, pouco vigilante, ao mesmo tempo em que percebem que as oportunidades de sucesso não são as mesmas para todos. A crítica dos pais ao ensino é pouco comum, como se se sentissem incompetentes para fazer essa crítica. E embora não haja indiferença por parte desses pais, há uma antecipação de que são muito pequenas as chances de seus filhos terem uma escolarização prolongada.

Na classe média, por sua vez, *“a criança representa um investimento por meio do qual se garante a manutenção da posição de classe média ou se prepara o ingresso nas elites”* (NOGUEIRA, 1991: 97). Nessa classe, há

frações que se aproximam mais da elite ou mais das classes populares. Também são encontradas ambigüidades em relação ao significado da escolarização, às atitudes para com a escola e para com seus filhos. Em especial na fração mais próxima das classes populares, não há muito empenho; não é comum a prática de acompanhar tarefas escolares, ou de incitar os filhos a estudarem em casa. Já nas frações assalariadas da classe média, ainda segundo NOGUEIRA (1991: 101), é onde talvez esteja o mais alto grau de ambição escolar: *"sua propensão a investir esforços no trabalho escolar pode até mesmo, em certos casos, superar a das próprias classes dominantes"*, decorrente de intensa expectativa de ascensão social.

Nas elites, altos investimentos são feitos na escolarização dos filhos. Há frações sociais na elite que são mais bem dotadas em capital cultural e menos providas materialmente, e há aquelas que têm maior capital econômico. Nas primeiras, quanto maior o capital cultural dos pais, mais investirão na escolarização dos filhos.

O *ethos* de ascensão social, vigente em várias frações sociais das diversas classes, é regulado pela ambição ou pela cobiça, de acordo com GARCIA, PADOVANI, ANDRADE & GAMBÃO (1995: 6-10). É comum, em ambas as atitudes, um querer veemente; o que as diferencia é que, na ambição, há paixão entusiasmada, voltada para as aspirações e desejos, e, na cobiça, há um querer obsessivo, em que há recurso à fraude, se necessário for. Nas atitudes dos sujeitos desta pesquisa e de seus familiares, foi notada especialmente a ambição, estando, porém, presente a cobiça, nas atitudes de fraude do sistema escolar para aprovação neste.

◆ O investimento familiar no grupo dos surdos oralizados

Como foi indicado anteriormente, os surdos oralizados pertenciam a frações mais privilegiadas da classe média, em capital cultural e econômico, comparativamente aos surdos não oralizados, que pertenciam a frações

sociais menos favorecidas. Os valores dos pais e dos sujeitos eram, portanto, valores também ligados, embora não exclusivamente, a expectativas de classe social. Havia intensa ambição e expectativa de ascensão social de seus filhos.

Assim, o investimento familiar constituiu um fator de grande importância no processo de construção da leitura, da escrita e da linguagem dos sujeitos surdos.

No caso de Ricardo, a intervenção direta da família fez-se nos primeiros anos, até conseguirem assistência profissional pedagógica especializada, e esta foi fundamentalmente direcionada para a aquisição da fala, como discuto no capítulo seguinte.

Eliana foi o sujeito surdo em que se verificou o maior investimento familiar, comparativamente a Ricardo e Rita. Embora o pai tivesse tido uma grande participação, em muitas atividades, o investimento da mãe é quantitativamente maior.

A mãe de Eliana considerou que valeu a pena o investimento, mostrando um bilhete que a filha deixara: *"Difilmente a gente encontra um surdo que escreve desse jeito [...] e aqui em Belo Horizonte eu vejo tantos que tiveram muito mais... mais condições, e eu olho assim não chega nem aos pés, em termos de Português"*, comparando o resultado de Eliana ao de outros surdos que tiveram acompanhamento pedagógico prestado por profissional especializado. A mãe mostrou o bilhete, e o leu com orgulho e muito regozijo:

"Mãe, a casa está bagunçada por culpa de Neide. Ela não arrumou a mesa, nem colocou roupas no lugar. Ficaram na sua cama e a mesma coisa com a toalha. Nem se dignou a cumprir as suas obrigações. Vê se pode? Eu lavei, varri a casa e passei enceradeira. Meu quarto continua arrumado. Favor dar uma lição nela. Um beijo da dedo-dura, Eliana."

Os resultados de Eliana foram bastante surpreendentes, como evidenciaram esta e outras produções escritas, e foram fruto de um conjunto de condições, da qual fez parte a intervenção familiar.

O investimento em relação à leitura e à escrita no caso de Eliana, iniciou-se logo após o diagnóstico da surdez, por volta dos 3, 4 anos, com um tipo de prática que aparece também na história dos outros sujeitos surdos oralizados, a prática de nomeação dos objetos por meio de tarjetas com os nomes escritos. A adoção desse procedimento também se devia à experiência da mãe como professora:

*"[...] Eu já comecei a... enfeitar nossa casa todinha, porque, na época em que eu tinha sido professora, era aquele método global visual. Então, a gente pregava nome em **tudo**".*

Além da nomeação dos objetos do entorno, posteriormente, foi introduzido um álbum, com a escrita de frases. Havia uma preocupação muito grande com a compreensão, mas também com o desenvolvimento de fala e da linguagem:

"... garrafa: aí ela ia... tipo assim associando, uma garrafa com outra garrafa, porque eu explicava a embalagem, 'É uma garrafa isso aqui; é uma embalagem. Pode pôr água, pode pôr leite, pode pôr...' [...] Não foi assim só: 'Isso aqui é um gravador. Chama gravador', mas: 'Esse gravador serve pra colocar isso, que chama uma fita, e que vai grav... aí eu já ia fazendo um global. No copinho dela tinha escrito 'copo', 'xícara', em tudo, tudo, tudo, tudo. Na parede tinha escrito 'parede'. Começou assim com 'parede', 'cadeira', 'copo', 'xícara', entendeu? Aí nós partimos pra... o álbum de família. Eu falo que a 'Sonora' foi o nosso auxiliar, porque a gente mandava do interior pra cá, porque fazia aquela foto grande, mais duas pequenas, então, com as fotos pequenas a gente colocava 'A casa da vovó', entende? É... 'Vovó Beatriz é bonita', então... 'Essa é minha tia Júlia', 'Tia Júlia tem os olhos...'"

Desde quando iniciaram essa prática, diariamente, quando chegavam do trabalho, a mãe e o pai de Eliana procuravam ensinar por meio do brincar, de modo que Eliana parecia participar com satisfação, e enquanto isso, ia aprendendo:

“Então, quando a gente chegava, ou eu ou o José a gente tinha que brincar de aula com ela. Então aí brincava, era ela nas costas de José, ‘Vão bora procurar a... cadeira!’; então ia atrás da cadeira. Todo dia com ela, brincando. Ela nunca achava que aquilo era... aula. Mas era brincando.. ‘Vamos sentar na cadeira?’. Aí ela olhava assim pra mim, e eu falava ‘cadeira, cadeira, cadeira’. Eu punha a mãozinha aqui,⁵ não sabia ainda...,⁶ ‘cadeira, cadeira.’. Aí ela vinha. ‘Vão procurar o retrato da vovó? Vovó. Vovó Beatriz...’[...] ‘Vão na casa de vovó Beatriz? Eu tô com uma saudade de vovó Beatriz!...’. Aos sábados a gente ia pros mercados, olhar ... maçã, pera... Depois a gente ia em loja...”

O trabalho desenvolvido pelos pais era diário, e eles se revezavam na tarefa de professores. Os objetivos não eram perdidos de vista nem em períodos de férias, e também eram partilhados com outros membros da família: *“Com sete anos, na primeira série, ela ia pro interior, e todos os dias minha avó punha ela pra terminar o dia fazendo um diário, contando o que ela fez no dia. Quer dizer, desde o primeiro dia ela já escrevia”.*

As ações da família para desenvolver a leitura e a escrita incluíam o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem:

“Junto com ela, estudando. E era assim: três, quatro livros abertos, com o mesmo assunto, aí ela lia todos. Nós nunca estudamos com

⁵ Referindo-se à tentativa de percepção tátil da emissão sonora da palavra: colocando a mão de Eliana na região da garganta da mãe, e pronunciando a palavra, para que ela percebesse, por meio do tato, as vibrações produzidas pelo ato fonoarticulatório, que, nesses momentos, destacava as sílabas do vocábulo apresentado - algo assim como ca-dei-ra - sem exagero na separação silábica.

Eliana em termos assim de questionário, em termos de facilidade... então isso tudo eu acho que ajudou... Tinha um livro pra ler, tinha que comprar dois. Um ficava com ela, outro eu tinha que levar pro serviço, que eu ia lendo dentro do ônibus. Quando a gente chegava, eu não fazia pergunta. A gente discutia o livro. E depois ela fazia um resumo."

(Depoimento da mãe de Eliana)

A narrativa de estórias também era parte fundamental do trabalho dos pais, no início: "Aí depois José fala assim: 'Agora nós vamos olhar o o... Nós vamos olhar... Vão bora olhar um livrinho?...'. [...] Toda vida eu contei estória, através de cineminha, eu mesmo desenhava a estorinha, contava a estória pra ela, mas tudo através de cineminha". Em casa, também era comum que Eliana lesse oralmente, para sua mãe, que pretendia verificar, com ajuda dessa atividade, a interpretação do texto, o ensino e a correção da fala:

"Eu mandava ela ler pra eu ir explicando. Da 1ª à 8ª série eu mandava ela ler, aí eu explicava. Porque aí eu entendia... pra eu mostrar pra ela que eu tava entendendo o que ela tav... porque aí eu tava trabalhando a fala e trabalhando com interpretação."

Além de não ter condições financeiras para custear atendimento pedagógico particular, a mãe dedicava-se tanto porque desejava que Eliana se desenvolvesse, e, ao mesmo tempo, temia a possibilidade de a filha ser protegida na escola, por ser surda. Era sua expectativa que Eliana deparasse com situações em que necessitasse compreender e raciocinar: "Nunca facilitei nada pra ela. Texto, nada, nunca facilitei nada. Toda vida nós trabalhamos com Eliana sabendo que a gente tinha que trabalhar com ela pro mundo lá fora. Lá fora, ela não ia ter nada facilitado".

A obstinação de propiciar condições favoráveis a Eliana decorria também do fato de que ela não nascera surda, e ensurdecera com quase dois anos de idade: "Se ela já falava, ela voltava a falar de novo". Foram intensos

⁶ Referindo-se ao período em que o ensino era intuitivo, porém dentro das indicações fonoaudiológicas que costumam ser consideradas corretas.

os esforços, sem facilitações, desde a mudança do interior para Belo Horizonte, e de ambos os pais, especialmente no início:

"Então a gente veio pra cá, né... ele lavava, eu passava, um cozinhava, a gente estudando com ela até uma, uma e meia, duas horas da manhã. [...] Quando chegava, tinha a aula lá, a gente sentava aqui, eu ia dar aula pra ela, [...] a professora realmente dela foi a gente, os professores foi a gente aqui. De segunda a segunda..."

Se, por um lado, havia a preocupação com a escrita e com a leitura, por outro, a dedicação tinha também como fundamento o temor de que Eliana não aprendesse a se comunicar oralmente e viesse a usar língua de sinais. Esse medo originou-se do contato com duas famílias que tinham filhos surdos em sua cidade natal: *"Tinha! muito medo... porque eu não conhecia, nunca na minha cidade eu nunca via surdo, né... Aí quando chegou uma... família de surdo lá que tinha três surdos, rapazes, inclusive um suicidou. Eu lembro que... rapazes bonitos! Todos falavam assim... ai, (???)- incompreensível) aprender gesto, aquele negócio, as letras, alfabeto, né... eu lembro que eu ainda falei assim 'eu sinto muito, mas não agüento silêncio'. [...] Eu lecionava ao lado da casa deles, e um deles ficava na janela me vendo dar aula... e aquilo me... punha nervosa [...] Meu Deus do céu, por que que ele tá ali me olhando?"*

Havia um desconhecimento sobre as possibilidades dos surdos, ausência de referências sobre histórias de outros surdos - o separatismo é a base para a formação do preconceito, segundo ALLPORT (1962: 57) - e também uma visão estigmatizada do que representava ser surdo e se comunicar por intermédio da língua de sinais. No caso de todos os surdos oralizados, a preocupação dos pais com o aprendizado da fala também era um ponto central, e o investimento familiar também tinha isso como foco. Contudo, pareceu ser bem maior a preocupação dos pais com a fala no caso de Ricardo e de Rita, do que no de Eliana.

A prática de nomeação dos objetos em tarjetas foi usada pelos pais que se preocupavam com a leitura, mas também por aqueles que se preocupavam muito com a fala: *"Eu fazia todos os cartazes, colocava todos os escritos em cada local que havia, 'parede', 'porta', 'cadeira', 'mesa'. Deixei escrito até que ele soubesse falar"*. O objetivo da mãe de Ricardo, nesse caso, mostra que o foco na aquisição da fala era o principal, e que o investimento pode estar associado a uma introjeção de estigma. No caso de Rita, a preocupação com a fala era intensa, mas talvez maior fosse a preocupação com o aprendizado da leitura e da escrita.

A mãe de Rita preocupava-se em criar situações menos artificiais e mais prazerosas, como passeios. Na definição do diagnóstico da surdez, a mãe foi orientada no sentido de que, se a família se empenhasse, Rita poderia desenvolver-se muito. A mãe seguiu essa orientação com convicção, e, em sua percepção, a intervenção possibilitou bons resultados:

"Antes dos 6 anos, ela já lia tudo. E já tava começando a escrever. Quando chegou no terceiro período, ela já lia muita coisa. Mas também a minha casa era exposta. Eu fazia cartaz com desenhos, a partir dos 5 anos, primeiro com os fonemas e com frases e com palavras. [...] E com letra de forma e embaixo letra cursiva, maiúscula e minúscula, quatro formas. Minhas portas eram cheíssimas. Tudo: 'porta aberta', 'porta fechada', 'banheiro', 'pia', 'lavatório', 'box', com palavras e com frases. Depois, ela sabia escrever tudo!... Ela ia atrás e ficava copiando....Eu não forçava a escrita não, porque tem a hora certa, mas, de repente, ela pegava o papel e lia. E tudo assim colorido: eu colocava os artigos de uma cor, o substantivo noutra cor, o verbo noutra, pra ela perceber a ordem da frase, que ela tinha muita dificuldade. Ficou mais fácil na hora da escrita, da interpretação, porque o surdo grava muito tudo visual. Meu grande medo era dela aprender a ler e escrever e não saber o que tava lendo e escrevendo, feito papagaio. Eu punha muito no concreto, pra ela saber o que ela

estava lendo e o que significava. Eu sei que há vocabulários mais difíceis, são os mais abstratos, cê tem que ficar explicando. Mas pelo menos o concreto eu colocava ali. Perto das provas, eu também colocava cartaz. Até hoje."

A prática de colocação das tarjetas nos objetos, enquanto ação necessária para desenvolver a leitura, é questionada por alguns especialistas no campo da leitura de surdos, como CONRAD (1979: 140), que aborda o uso dessa atividade nas escolas de surdos:

"Para a criança surda profunda que está iniciando a escola, muito freqüentemente com um tipo de comunicação por meio de gestos em estado bruto, e, por essa razão, pouco útil, a impressão escrita pode proporcionar-lhe sua primeira revelação lingüística: o conceito de que os objetos têm representações simbólicas universalmente compreendidas. Em cada sala de aula de primeiro ano nas escolas de surdos, os objetos são rotulados através de cartões, referindo-se a seus nomes. Independente do que a escrita possa significar para as crianças, os nomes não fazem referência social ao objeto. O significado advindo da escrita vem lentamente e, por um longo tempo, as crianças recorrem, dirigem-se à única 'palavra' que elas conhecem, a qual elas usam indiscriminadamente para todos os objetos: elas apontam."
(Tradução minha)

Como evidencia esse autor, ler e escrever são dependentes de outros fatores, que têm sido discutidos ao longo desse trabalho, e que aparecem, inclusive nas práticas dos familiares de alguns sujeitos surdos, como procurar constituir a linguagem mediante a interação. Por outro lado, o fato de as ações serem planejadas talvez não as transformasse, automaticamente, em artificiais, nem eliminasse a espontaneidade:

"... se eu tava ensinando, por exemplo, produtos de limpeza, ensinava em casa, eu ia a supermercado, fazia compra; eu ia na feira, eu tinha uma sacola e a Rita tinha uma sacolinha. Ela ia comigo. Eu levava

uma cenoura, uma batata, uma cebola.... aí eu trabalhava a cenoura, a batata, a cebola. Na sacolinha dela ia tudo um...Ela participava, ela brincava [...] Quando ela começou aprender a escrever, então ela levava a lista, e falava: 'Mãe, agora é farinha'. Então ela lia: 'Fa-ri-nha'. Aí ela segurava no pacote, e fazia a mesma coisa: 'Fa-ri-nha'. Cores, em roupas, sapatos... Então, ficava passeando, e dava lanche.... A gente ia pra parque... Eu comprava aqueles bichinhos de plástico, eles iam mostrando um por um; no álbum deles, que eles faziam em casa antes... Depois que eles aprenderam a escrever, então eu mostrava as plaquinhas: como é que chama, peso, tamanho, eles curtiam. Tudo que era exposição que tinha eu ia lá. Então ia mostrando os pássaros, e as cores, e contava estória, tinha livrinho de estória....aí ia mostrar os ovos, o leite, a vaca, ia mostrar pra tirar, o queijo, como fazia... Eu ia fazer um bolo, eles ficavam do meu lado..."

A psicóloga que prestava assistência pedagógica extra-escolar a Rita referia-se à família dela como uma "família pedagógica", tamanho o investimento a que se dispunham: "A casa dela é muito biblioteca, porque a mãe compra tudo quanto é tipo de livro, pesquisa, computador, tem uma gama muito grande de informação em casa".

Como a mãe de Rita reconheceu, esse tipo de intervenção "requer trabalho, requer tempo", e nem sempre é possível ou desejável, para um grande número de familiares de surdos. Requer participação em muitos âmbitos, como, por exemplo, estudar as matérias que seus filhos surdos estavam estudando - "a matéria da 7^a série é muito densa, difícilíssima: Revolução Francesa, Capitalismo, Socialismo, cê já imaginou?! Matemática, Geometria....eu tenho que aprender e passar pra ela, aí cê tem que aprender na marra! [Ri]" - e estar disposto a lançar mão de recursos trabalhosos, como, por exemplo, gravar as aulas, para conseguir que o sujeito surdo acompanhasse alguma coisa do que se passava na sala de aula da escola regular:

“Agora que ela tá em Geometria, é uma matéria bem mais complicada, que dependeria muito dela estar acompanhando em sala e ela não está quase conseguindo, porque o tempo todo ele [o professor] fala e ela não pega. Então eu tenho que ouvir a gravação, e passar pra ela, diariamente. Eu explico fato por fato. Eu vou ouvindo e passando pra ela.” (Depoimento da mãe de Rita)

Também investia na compra de livros que discutiam temas de interesse de Rita:

“Eu sempre comprei os livros dentro da idade, lia com ela, contava a estória. Quando ela era pequena, eu não chegava a ler, eu resumia, sempre comprei livros de muita figura e mostrava. Depois que ela aprendeu a ler, comprava muito aquela coleção ‘O gato e o rato’, que são figuras muito bonitas, frases pequenas, e ia repetindo muito a mesma idéia, e eu achava que era interessante pra ela. Eu fazia ela ler e explicava pra ela, até ela entender bem. Depois que ela aprendeu a ler, eu fazia ela ler, explicava o vocabulário, depois ela lia de novo. Tenho procurado não dar livro muito grosso, senão ela desanima. Livro um pouco menor e que seja interessante pra idade dela. De aventura, que ela gosta muito”.

Utilizava os livros paradidáticos, que segundo ela disse, ajudavam muito Rita a entender o conteúdo da leitura:

“Eu acho até mais fácil. De vez em quando eu compro. Às vezes os livros didáticos, de História e Geografia, são muito complicados. Os paradidáticos sempre trazem uma forma diferente, mais fácil. Eu mesma compro, que nem uma estória, ela tava estudando o século XIX; eu comprei um, que tem muita figura, muita ilustração, e fiz ela ler. Ficou mais fácil dela entender”.

Para a mãe de Rita, por ser a surdez limitadora do acesso à informação, a leitura era uma saída preciosa:

"... aconteceu que o professor de História deu um trabalho valendo nota; mandou todo mundo trazer uma reportagem sobre a independência do Brasil. Recolheu o que estava mais interessante, distribuiu e fez uma porção de pergunta. Pra ela foi difícilimo, porque ela tinha que saber sobre a independência, o que está acontecendo hoje. E ela não consegue saber porque não acompanha. E ela teve a maior dificuldade. Ela falou: 'Mãe, acho que eu tirei zero! Não consegui fazer nada, eu fiz um monte de coisa, mas deve tá tudo errado!'. Aí eu falei: 'Tá vendo porque eu tô dizendo que você tem que ler jornal, tem que saber o que tá acontecendo no mundo?'"

Mas, ao mesmo tempo, era o meio de se igualar ao ouvinte: *"É o único jeito de você conseguir estar igual aos outros"*. Esta e outras atitudes refletem a influência das representações sobre os surdos e os ouvintes no investimento familiar para desenvolver a leitura e a escrita. No caso de Eliana, por exemplo, havia também o temor de que ela fosse dependente por ser surda. Esse temor originou-se do contato com aqueles rapazes surdos da família que a mãe conheceu na cidade do interior onde morava, quando, então, firmou o propósito de trabalhar pela independência da filha surda, consciente de que os pais não seriam presença eterna na vida dela:

"Ela não vai ser dependente, porque, se um dia eu faltar como é que ia ser.. [...]: Os pais fazendeiros, bem de vida. Eu via aqueles meninos ali... [...] Um suicidou depois, um rapaz. Aí, foi que eu fui conhecer uma outra família;, criou pra viver dentro de casa. Eles não sabiam o que que era o mundo lá fora, não sabiam enfrentar nada. Tinha uma menina e dois rapazes. Essa menina casou com um ouvinte, separou no outro ano porque ela não foi preparada pra vida... lá fora.... Voltou pra casa dos pais. Quando minha filha ficou surda eu falei 'uai! Não, aqui não. Ela vai ser independente, Nossa Senhora'. [...] Ela tem que ter opção na vida. Eu quero que ela escolha o que ela quer ser. Ela vai

ser alguém. Esse alguém pra mim é ser independente. Então eu acho que a gente deu essa opção pra ela."

Como apontei anteriormente, a mãe temia a surdez.

Alguns pais, como a mãe de Eliana, consideravam danosas certas conseqüências do investimento -

"Hoje eu vejo muitos defeitos meus. Muita cobrança. Eu acho que eu judiei demais, mais pelas condições que a gente tinha. Eu só tinha condições de estudar com ela à noite; e de manhã cedinho, igual um ano ela estudou cedinho, ela acordava e ia pra escola especial. À tarde, chegava, almoçava e ia pra "Escola Mista" -

embora freqüentemente houvesse ambigüidade em relação ao resultado. O superinvestimento familiar era, de fato, estressante:

"Essa cobrança dela acho que vem muito da família e dela, de 'eu tenho que cumprir, eu tenho que melhorar, eu tenho que chegar lá...'. A mãe tem uma exigência alta, ela acha que se a criança não tá dando conta é ela que não tá dando conta." (Depoimento da psicóloga que prestava acompanhamento pedagógico a Rita)

No caso de Rita, um aspecto importante a considerar é que o investimento excessivo da mãe parecia justificar-se pelo fato de ela ter outro filho surdo, Fábio, 12 anos na época. Contudo, segundo a psicóloga, a pressão sobre Fábio não era tão intensa. Uma hipótese a levantar é se há alguma relação entre investimento familiar, gênero e surdez.

Sobre o modo como os sujeitos percebiam o investimento familiar, muitas vezes o viam como um "mal necessário", uma obrigação da qual estavam impedidos de escapar: *'Escolhe um livro aí que você vai ler nas férias...'*, dizia a mãe de Rita, e ela respondia: *" 'É, eu tenho que ler...', ela sabe que ela tem que ler, pra melhorar. Ela às vezes fica com muito desânimo'."* No caso de Eliana, apesar de perceber a atitude de exigência de leitura por sua mãe como imposição, aprendeu a gostar de ler: *"minha mãe me obrigou a ler, não queria, mas era obrigada. Comecei a ler, a ler, a ler..."*

Adorei...”: Como é possível constatar por suas práticas, o gosto pela leitura é enorme. Ainda segundo Eliana, até a 7ª série, a mãe a acompanhou nas questões referentes à leitura e à escrita: *“Aí eu falei pra ela: ‘Eu não preciso mais de você. Posso estudar sozinha’*. Questionada pelos sentimentos que essa declaração suscitou na mãe, disse: *“Ela sentiu muito orgulhosa. Ela gostou, sabe? Ela se sentiu realizada, sabe, por poder me ajudar e eu seguir o caminho sozinha, sabe... Ela gostou”*. Nessa proclamação de independência, podemos verificar que o acompanhamento nem sempre significava um peso para o sujeito, mas, em alguns casos, como o de Eliana, uma declaração de competência à mãe, para que se orgulhasse do que ela já podia fazer sozinha.

No caso de Rita, havia um desejo de reduzir ou eliminar a participação da família; a mãe declarou:

“Tinha uma época que ela falava que ela queria ficar livre, ser independente, ficar igual à irmã que quase não precisa. [...] Na 5ª série, ela falou: ‘Mãe, a partir de agora eu vou fazer tudo sozinha’. Mas ela começou a perceber que ela não tava dando conta. Eu acho que o sonho dela é um dia não precisar mais de mim. Eu já estou deixando. Eu explico a matéria, dou o estudo dirigido e ela se vira sozinha. Antes eu tinha que ficar estudando com ela, sentar do lado o tempo inteiro, até na véspera da prova eu tava com ela. Desde o ano passado comecei a largar mais.”

Conseqüências negativas do investimento refletem-se também na interação entre surdos e ouvintes. O excessivo investimento parece haver gerado dificuldades de aceitar limites e fracassos, porque havia muita pressão para o sucesso escolar:

“Ela tem um nível de cobrança altíssimo; em termos familiares, a mãe já melhorou muito, mas ela tinha essa cobrança alta, exigia, tem que ser bom, tem que tirar nota boa, tem que ser, tem que ser....agora está mais tranqüila, pode perder média. A Rita até hoje, se ela perde

média na prova, ela chora, entra em pânico, se irrita, ela se descontrola." (Depoimento da psicóloga que prestava acompanhamento pedagógico a Rita).

Para Adriano, o sujeito surdo que participou do pré-teste, a conseqüência mais pesada do investimento familiar, que, em seu caso, também foi grande, foi não ter podido ser criança: "*Eu perdi todo o meu tempo infantil. Eu perdi tudo!... Só, eu vivia muito ocupado*". Embora seja necessário reconhecer que houve resultados positivos do ponto de vista de leitura, escrita e linguagem, como também será visto adiante, e do ponto de vista da disposição para a luta, como expressa a mãe de Eliana - "*ela tinha uma energia fabulosa, igual tem hoje*" - é bastante problemático e alienante um entorno em que tudo e qualquer coisa deve ser feito em nome da construção das habilidades de leitura e de escrita pelo surdo.

Outro aspecto importante a salientar é o de que os familiares desses sujeitos surdos oralizados pareciam considerar a escola como uma instância de intervenção necessária, mas não suficiente para suprir as exigências de leitura e de escrita que almejavam para seus filhos surdos. Desse modo, procuravam aumentar as exigências, pela própria intervenção. Quando dispunham de condições financeiras para prover assistência pedagógica profissional, providenciavam imediatamente o início e a continuidade desse atendimento, como ocorreu em dois casos. Quando havia menos condição, como no caso de Eliana, desenvolviam estratégias familiares para alcançar os objetivos que se propunham.

O investimento dos familiares dos sujeitos desse grupo também se explicava pelo fato de que, sem a assistência da família e/ou sem acompanhamento pedagógico profissional, seus filhos surdos não conseguiriam permanecer em escolas regulares. Assim, uma enorme infraestrutura teria de ser oferecida, e, ainda, nessas condições, havia muitas dificuldades dos sujeitos surdos na interação, na leitura e na escrita.

◆ O investimento familiar no grupo dos surdos não oralizados

No caso dos sujeitos surdos não oralizados, eram diversas as maneiras como os familiares entendiam a própria intervenção. Relacionavam-se com formas de pensar a escola, a leitura e a escrita, a surdez, e, como foi apontado, com a inserção numa outra classe social, cujas expectativas eram outras. Pertenciam a uma fração mais próxima das classes populares, cuja forma comum de pensar é ambivalente em relação à escolarização: ao mesmo tempo em que valorizam o êxito escolar e a conquista do diploma, questionam a utilidade de uma carreira escolar longa e do diploma. Em relação à assistência prestada aos filhos, *“não manifestam grande empenho, tampouco a prática do ‘puxar’ os filhos na escola. Não costumam vigiá-los na realização dos deveres e raramente os incitam ao estudo em casa”* (NOGUEIRA, 1991: 100).

Uma hipótese levantada em relação aos familiares desses sujeitos foi a de que talvez considerassem a escola como uma instância necessária e suficiente para suprir as necessidades de leitura e de escrita de seus filhos surdos, diferentemente dos familiares dos outros sujeitos surdos. Muitas vezes chegaram até a constatar as insuficiências da escola, mas resignaram-se com isso, por acharem que não havia o que fazer.

Existiam muito menos recursos financeiros para prover assistência profissional, comparativamente aos sujeitos do outro grupo. Por outro lado, quando houve possibilidades, como no caso de Frederico, investiram em atendimento fonoaudiológico, mas não em acompanhamento pedagógico, e, por não haverem percebido um bom desenvolvimento de linguagem oral no filho surdo, ficaram bastante decepcionados e irritados por terem investido tanto dinheiro, por tantos anos, e não verem bons resultados.

Também não foi observado, entre os familiares dos surdos não oralizados, que a escolarização dos filhos surdos era tomada como um valor extremamente alto, como no caso dos familiares dos surdos oralizados.

A expectativa de trabalho, por outro lado, estava bastante presente nas falas de vários familiares. A iniciação de seus filhos surdos no mundo do trabalho e a satisfação dos pais em relação a isso evidenciou que parecia ser atribuído um valor maior ao trabalho do que à escolarização e ao desenvolvimento de habilidades em leitura e em escrita, embora isso não eliminasse o valor que atribuíam ao estudo, à leitura e à escrita. A mãe de Frederico, por exemplo, contou, admirada, o quanto ele se desenvolveu em iniciativa, em autonomia, e aprendeu a obter o de que necessitava com o esforço do próprio trabalho⁷:

“Agora mais inteligente. Esperto. Como viajou, coragem, ele foi sozinho, não junta nada, foi Rio, foi Bahia, foi Santa Catarina, tudo, ele foi sozinho, dormir, ônibus, hotel, tem dinheiro, não tem dinheiro, não faz mal, vend...vend..., paga camping, hotel, também, quer comer, paga,[...] trabalha muito, tem dinheiro, guardar poupança, comprou um carro.”

Seu pai tinha o mesmo ponto de vista, e também Frederico valorizava a autonomia que ia construindo. Quando comparava estudar e trabalhar, pensava que estudar era perda de tempo, porque se preocupava com o futuro. A avó de Frederico também tinha a expectativa de que ele prosseguisse os estudos, porque acreditava que, sem a conclusão da 8ª série, não seria possível ser admitido em estágios ou empregos, como de fato acontecera uma vez, quando um órgão intermediador da inserção do surdo no mercado de trabalho não concordara com sua admissão num estágio, pois Frederico não estava estudando:

“Outro dia, eu passei ali perto do Via Brasil, tem uma tabuleta oferecendo pra auxiliar de açougueiro, recepção, tudo, exige-se o

7

Frederico vendia objetos como chaveiros e adesivos, que continham uma alusão à surdez, como o alfabeto manual. Para os pais de Frederico, a atividade constituía trabalho; para outros pais, como os de Carlos, por exemplo, não.

primeiro grau completo. O que vai ser da sua vida, Frederico, sem você terminar esse primeiro grau?”

disse-lhe a avó. Trabalhar era também afirmar o valor pessoal, independente do fato de ser surdo, mas poderia ser, ainda, lutar contra o estigma da surdez, como se verá mais adiante.

Também não foi observado, entre os familiares dos sujeitos deste grupo, o temor de que os filhos surdos não aprendessem a falar, embora essa também fosse uma expectativa de seus pais. Uma das evidências é que não foi notada grande angústia nos relatos dos pais dos sujeitos. Foi observada alguma atribuição de estigma em relação à ausência de fala e ao uso de língua de sinais, mas menos significativa. Tais questões serão discutidas no capítulo seguinte.

Os pais ajudavam, quando solicitados, sem se omitirem, exceto quando pensavam que não podiam mais influir nas decisões do filho, que já estava adulto. No entanto, não planejavam e nem desenvolviam ações específicas, em casa, para criar situações de leitura e de escrita para os sujeitos surdos desse grupo.

No caso de Denise, por exemplo, o acompanhamento nas questões escolares, de leitura e de escrita era prestado apenas quando ela solicitava. Quando tinha alguma dificuldade, recorria a uma das irmãs, que era professora.

Frederico, quando recebia ajuda nas tarefas escolares, era de seu pai. Ocasionalmente, recorria a ele quando tinha dificuldades; sua mãe não participava, por ter menor grau de escolarização e dificuldades para se situar em relação aos conteúdos escolares. O pai freqüentemente aconselhava Frederico a se dedicar aos estudos, dizendo-lhe que essa era uma necessidade de todas as pessoas, inclusive das ouvintes. Chegou a ameaçá-lo com a volta à escola regular, caso ele fosse reprovado, e, depois disso, a situação “normalizou-se”. Em casa, o pai recomendava a Frederico a leitura,

porém entendia que não poderia forçá-lo a ler, embora insistisse muito com ele; não era algo fácil, porque Frederico tentava sempre adiar a tarefa.

No caso de Carlos, à diferença dos sujeitos desse grupo, foi notado algum investimento familiar. Seu pai interveio intensamente, mas somente até a 4ª série. A intervenção, às vezes, era uma imposição, especialmente porque houve um período em que Carlos foi aluno do ensino regular: *“obrigava ele muito a estudar, era obrigado mesmo. Ele nunca gostou de ficar estudando, estudando em casa, não... [...] Às vezes eu puxava orelha na hora, ele chorava, chorava, chorava... Agora não posso fazer isso mais”*. Contudo, essa intervenção também constituiu uma exigência, numa determinada época, mediante demandas de leitura: *“Eu mandava ler, sempre mandei, sempre procurei saber o que ele queria ler pra que eu comprasse pra ele, a revistinha comprava pra ele muito, eu costumava até levar pra escola...”*. Entretanto, para o pai de Carlos, não mais fazia sentido investir; àquela altura, por ser ele já um adolescente, estava dispensado da exigência, conforme parecia a seu pai:

“Não vejo ele pegar caderno pra nada. Já insisti muito com ele, mas agora acabou. Agora ele não é criança mais. Agora não posso brincar com ele não, agora ele é um homão mesmo, é deixar ele do jeito que ele acha que deve ser...”

Os pais nutriam alguma culpa e dó em relação ao filho surdo, e entendiam exigência como sinônimo de crueldade, como discuto no capítulo seguinte. Por outro lado, Carlos culpava seus pais, e considerava que eles haviam sido omissos em relação a orientá-lo sobre a leitura e a escrita. Por duas vezes, enfatizou que perdera tempo. Comparava-se com a irmã ouvinte, que recebia dos pais muitos livros de estória e livros didáticos, segundo via. Disse ter chegado a pedir aos pais, mas sem sucesso: *“eu pedi, não deu nada....”*. Ao mesmo tempo, num outro trecho, relatou que nunca demandava de seus pais, diferentemente da irmã. O pai de Carlos achava que o filho surdo recusava as intervenções familiares, mas aceitava as de outras pessoas. Era real: Carlos

desprezava as possibilidades de ajuda dos pais por considerar, como declarou, que não sabiam o suficiente para lhe ensinar. Ao final da entrevista, o pai pediu-me que eu incentivasse o filho surdo a prosseguir nos estudos do segundo grau, com base na premissa de que ele ouvia mais as pessoas "de fora" do que a própria família. Era cada vez era mais difícil a comunicação com Carlos, que raramente se aproximava para perguntar sobre qualquer assunto que fosse. Carlos não dominava a língua oral e os poucos conhecimentos de que dispunha não lhe permitiam estabelecer intercâmbios sobre leitura, escrita e o que quer que fosse, com seus pais. Ao mesmo tempo, seus pais não aprenderam a língua de sinais e não pareciam dispostos a fazê-lo, quaisquer que fossem os motivos. Não havia, assim, comunicação.

- **PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS DECORRENTES DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EXTRA-ESCOLAR**

- ◆ **O acompanhamento pedagógico no grupo dos surdos não oralizados**

Como foi indicado anteriormente, nas frações sociais da classe média que se aproximam mais das classes populares, como é o caso dos surdos não oralizados, não há muito empenho dos pais, o que não significa indiferença em relação aos filhos.

Também não é comum nessa fração social, recorrerem a professor particular, ainda que a família possa arcar com as despesas, e os filhos estejam em dificuldades escolares sérias (NOGUEIRA, 1991: 100). O sucesso escolar dos filhos é atribuído pelos pais apenas à ambição e ao esforço destes na escola, porque entendem que alguns são capazes de sacrifícios e o farão como o melhor para seu futuro.

◆ O acompanhamento pedagógico no grupo dos surdos oralizados

O acompanhamento pedagógico foi observado no caso de dois sujeitos surdos, Rita e Ricardo.

Uma mesma profissional, psicóloga com formação em Psicopedagogia, acompanhava Ricardo e Rita, havia vários anos. Ricardo era atendido quatro vezes e Rita, três vezes por semana, ambos individualmente.

Os atendimentos consistiam em ajudar a fazer tarefas escolares, como "para casa", pesquisas, consultas a livros, desenvolvimento de estratégias para ler e escrever, interpretação e produção de textos solicitados pelas escolas, exercícios de gramática, ortografia, pontuação, etc., além de textos propostos pela psicóloga, para serem lidos ou escritos.

Além de desenvolver essas atividades, a psicóloga mantinha contato permanente com as escolas de Rita e Ricardo, orientando professores regentes - não apenas os de Português - Diretores e outras pessoas, se necessário fosse.

O acompanhamento da psicóloga nas escolas incluía a negociação para a adaptação de textos - para serem lidos e produzidos -, segundo o nível de dificuldade dos sujeitos. Se por exemplo, como ocorreu em determinada época em relação a Ricardo, a professora estava trabalhando textos literários e ele tinha muitas dificuldades, a psicóloga argumentava a favor de outro tipo de texto, mais acessível, como uma crônica ou um conto, e assim era feito. Por outro lado, para Ricardo, tais adaptações estabeleciam a diferença entre ele e os colegas, porque afirmavam sua incapacidade:

"Ele se sentia, de uma certa forma, discriminado em relação ao resto da turma que tá lendo o livro e ele lendo um conto. Os meninos tão ali, todo dia, passeando com aquele livro na mão, um comenta com o outro, e ele lendo um conto. E eu sentia depressão nele por causa disso. Até então, ele não dava conta de uma estória longa. Então até

7ª série foi um conto, outro conto. Aí quando chegou na 8ª, falei: 'Lia, o Ricardo não tá feliz com isso...' .Olhava pra ele, ele tava numa tristeza, aquela coisa triste, apagada..." (Depoimento da professora de Português de Ricardo)

Desde pequeno, Ricardo tinha crises depressivas. Elas eram compreendidas pela mãe como tendo causa endógena e metafísica; de modo diverso, percebe-se que a depressão de Ricardo se manifestara a partir de sua inserção num contexto que exercia pressão para que ele fosse "normal" e ignorasse a surdez.

Ainda em relação às negociações com a escola, era obtido o acesso antecipado da psicóloga e dos sujeitos às provas. Constituíam atitudes de acobertamento das dificuldades, baseadas na manipulação do estigma para a obtenção de vantagens, e não de ajuda ou de cooperação, como argumentava a própria psicóloga e outras pessoas envolvidas. Faço essa discussão mais adiante.

A assistência pedagógica profissional, no caso de Ricardo, deu-se a partir da decisão da mãe, que preferiu custear um profissional especializado, para não tornar-se uma presença invasiva e constante. Achava que ser mãe e terapeuta de fala eram papéis que se confundiam, e tinha a expectativa de deixar de atuar ensinando seu filho a falar. Outras razões eram o fato de que a mãe trabalhava, e queria destinar parte do tempo em que não trabalhava para conversar com o filho surdo, sem a obrigação de ensinar coisas:

"[...] quando eu começava a cobrar dele muito as coisas de escola, eu acho que eu tava sendo uma mãe chata [...] eu acho que, durante muito tempo, eu misturei mãe com terapeuta dele, tipo uma fono em cima dele, cobrando muito as coisas. [...] Eu ajudo assim: 'Ah, mamãe, hoje eu tô apertado, preciso de fazer uma pesquisa, não deu tempo de fazer lá com a Lia, dá procê me dar uma mão?'. Ele fala: 'Adotou o livro que eu tenho que ler, a senhora me dá o dinheiro?', eu já dou a ele o dinheiro, ele vai e compra, às vezes eu nem sei que livro que é,

eu sei que a escola pediu, eu sei que ele trabalhou com a Lia o livro, ele leu com ela, ele fez trabalho, ele fez a interpretação com ela, então eu respeito, porque eu acho que a profissional que tá cuidando dele, ela é capacitada pra isso, e minha função... Eu já encontro pouco com ele durante o dia, a hora em que eu encontrar eu tenho que ser mãe, né, então eu já pago um profissional pra poder suprir essa parte. [...] O espaço que a gente tem é durante o tempo do almoço e à noite, também. É hora que a gente tem pra bater um papo, ele falar das coisas dele, eu comentar alguma coisa também minha, que eu gostaria de trocar idéia com ele, de fazer dele mais adulto, de poder ouvir-me também, então eu não procuro entrar muito nessa parte, não. Vejo que tá tudo bem, olho as notas, como é que tá, procuro ter as informações da escola; essa parte eu acompanho. Acompanho sem tá muito.... ligada."

Para a psicóloga que atendia Ricardo na área pedagógica, a mãe era inteiramente omissa, e essa atitude explicava-se por suas dificuldades e ansiedades ante a surdez:

"Eu sou tipo... até mãe... eu que resolvo trabalho, eu que faço trabalho, eu que dou livro, porque se eu não fizer isso, não rola, entendeu? [...] o Ricardo, em termos da educação dele [...] depende só de mim. E isso é uma opção minha, porque eu vi que se eu não fizesse isso, a coisa não ia fluir. Então eu tinha que optar: ou eu pegava esse menino e adotava ele, no sentido de adoção mesmo, de pegar nessa área pedagógica eu resolver tudo.... porque tudo que era levado pra mãe era resolvido com muita ansiedade. Tudo. Por exemplo, 'estuda com ele pra prova'. Pronto, morria. O menino vinha sem estudar, com os cadernos, ela não dava conta, ela entrava em ansiedade, cobrava, e ela não dava conta de estudar. Um simples fazer questionário, responder, explicar as coisas, eu mandava os questionários pra ela só trabalhar aquilo, pra às vezes só perguntar,

ver se ele tava sabendo. [...] Então ela passa muito, a questão pedagógica é entregue nas minhas mãos."

Para Ricardo, a intervenção profissional era indispensável: *"Eu leio junto com ela e ela me ajuda. Porque não tô entendendo. Quando eu tô lendo, não tô entendendo, me ajuda, no que tá falando. [...] Tem muita palavra que eu não entendo"*. A mãe de Ricardo valorizava e reconhecia o trabalho da psicóloga e de uma professora que assistiu Ricardo mais de perto, no início da escolarização:

"... as duas tiveram papel muito importante na vida dele, de tirar esse bloqueio, de incentivar o que ele tinha acertado, não de grifar o que ele tinha errado, de corrigir o que ele tinha errado, mas com um método de carinho, de atenção [...], elas valorizavam muito, [...] a auto-estima dele era muito baixa, então eles trabalhavam também essa parte."

Também eram negociadas adaptações nas práticas escolares: *"Falo pro professor: 'Vão ler livro não. Vão trabalhar crônica, se ele pega centro de interesse de leitura"*. A professora de Português de Ricardo na escola regular confirmou:

"Então, a gente deu outra atividade pra ele, deu um conto. Estórias rápidas ele se sai melhor. Eu dei um conto, ele fez uma atividade até boa. Agora, nesse último mês - porque eu dou dois livros por bimestre - tá lendo um livro sobre cinema. Aí eu tô aguardando ansiosamente a resposta, ver como ele vai reagir com esse livro". Esse ano que ele começou a ler livro. Porque antes, ele só lia conto. A gente pegava aquele livro 'Para gostar de ler', e lia um conto, lia outro, depois ele escrevia sobre o conto. Era legal o trabalho. Agora é que ele começou a ler livro."

Segundo a professora, os alunos ouvintes levavam os livros solicitados para ler em casa, *"e ele leva pra Lia. O trabalho é mais com ela do que comigo. Eu só tenho noção disso no dia da avaliação"*. Para a professora, o

acompanhamento profissional limitava a autonomia e aumentava a dependência de Ricardo em relação ao professor:

“ele tá tão acostumado com esse atendimento....individual, que na hora que eu distribuo um trabalho, os meninos começam a fazer e eu fico assim, né, ele já tá com aquela cara de coitado pra mim, esperando que eu vá lá dar uma força...Ele tá muito acostumado com isso. Ele não arranca sozinho. E isso deixa a gente super-ansiosa, doida pra ver e falar: ‘Não, hoje o Ricardo vai fazer sozinho’. Mas não faz, não.”

Aumentava também a dependência em relação à psicóloga, embora ela dissesse que aos poucos essa relação foi alterada.

No caso de Rita, o acompanhamento pedagógico oferecido pela psicóloga também se iniciou bem cedo, quando ela era aluna da “Escola Mista”; a psicóloga trabalhava naquela escola, dentro do próprio horário escolar. Rita saía nas aulas de Português, para trabalhar textos em separado com ela. Também assim ocorreu quando mudou de escola, tendo sido aquela profissional contratada pela nova escola, para as mesmas atividades. Com a mudança para uma terceira escola, ainda assim, Rita continuou com o atendimento da psicóloga, em consultório particular, desenvolvendo o mesmo tipo de atividades feitas com Ricardo. O atendimento profissional manteve-se também, porque a mãe de Rita, além de exaurida pela absorção decorrente do investimento em casa, à semelhança do que ocorrera com a mãe de Ricardo, queria ser também mãe, e não terapeuta ou professora:

“... pra mim tava muito carregado, cansativo, que eu comecei a perceber que eu tava sendo mais professora deles do que mãe. Eu ficava muito em cima, eu cobro demais, eu tava ficando muito brava, sem paciência, falei: ‘Não, tá errado. Meu papel principal é mãe. Eu não posso trocar as coisas’. Aí comecei a colocar profissionais pra me ajudar.”

Todavia, como pôde ser verificado, a mãe efetivamente nunca suprimiu sua intervenção.

Quando a psicóloga comparava os sujeitos com eles próprios, em suas dificuldades, constatava que haviam feito progressos. Por outro lado, era nítido o acobertamento dos problemas, e eles permaneceram. Discuto adiante os desdobramentos dessas ações.

• ENTORNO DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS E DE SEUS FAMILIARES

Como práticas sociais, a leitura e a escrita são reguladas por vários fatores, entre eles, as formas de pensar os livros e a leitura.

De acordo com POULAIN (1988), várias pesquisas mostram uma grande tendência a considerar o livro como o suporte único de leitura, e isso constitui um problema. Embora muito valorizado, para todos os sujeitos surdos da pesquisa, o livro era o suporte de leitura com que tinham mais dificuldade. O contato era menos freqüente, no caso dos oralizados, e ausente, no caso dos não oralizados.

A leitura e a escrita são efetuadas a partir de suportes convencionais, que têm como base o impresso - revistas, jornais, livros, folhetos, etc. -, e suportes não convencionais. Nesse caso, os textos são encontrados pelos sujeitos a partir de vídeos legendados, televisão, BIP, fax, Internet e outros meios, como indiquei anteriormente. Por essa razão, essas práticas também são situadas nesta seção.

Antes de iniciar esta discussão, é necessário fazê-la preceder de uma outra, sobre o problema do interesse - ou da falta dele - em relação à leitura e a escrita. Frequentemente, dificuldades são tomadas como questões de falta de interesse, o que nem sempre ocorre.

◆ Leitura, escrita e interesse

O interesse é dependente da participação e da interação. Não é mágico e intrínseco, algo que nasce "de dentro do sujeito". O interesse decorre de proximidade e de participação, não constituindo, dessa forma, um estado *a priori*. Dependente da ação da pessoa. No caso da leitura e da escrita, o mesmo ocorre: quando há interesse, é porque, concomitantemente, estão sendo desenvolvidas práticas de leitura e de escrita. O sujeito lê porque está interessado, mas está interessado porque lê, porque aprendeu a gostar de ler.

O nascimento do interesse depende de incentivo. No caso de Rita, sua mãe sugeria a leitura, usando diversas estratégias para chamar sua atenção: *"às vezes eu leio uns livrinhos de adolescente e faço chamadas pra ela: 'Rita, tal coisa vai acontecer. O que você acha?', aí faço ela ler, faço chamada, para a curiosidade"*.

De acordo com CÁRNIO (1986: 178), a maioria dos sujeitos surdos da pesquisa que ela desenvolveu não gostavam muito de ler, e realizavam essa atividade somente como decorrência das exigências escolares. Embora não houvesse investigado a produção escrita desses sujeitos, provavelmente chegaria a conclusões semelhantes.

Contudo, alegações de falta de gosto ou de interesse muito freqüentemente não constituem o problema, porque funcionam como desculpas do sujeito para suas dificuldades. Como na fábula da "Raposa e as Uvas", de Esopo:

Dificuldades costumam ser compreendidas como problemas de falta de interesse. Quando perguntei a Carlos se ele gostara dos textos que leu, comentou que não entendera bem tudo o que lera. Estava dizendo, desse modo, que não podia gostar - ou não gostar - daquilo que não entendia.

Para a mãe de Ricardo, até então, ele nunca fizera leitura alguma com fruição. Os livros - e também outros suportes de leitura - não eram para

Ricardo, como *"amigos [que], se passamos a noite com eles, será porque realmente temos vontade de fazê-lo. Não os deixamos, pelo menos esses, senão com remorso"* (PROUST, 1991: 43).

Não havia lugar para a fruição porque os problemas eram de outra dimensão:

"Ele comenta muito: 'Ih, eu não sei porque que você gosta de ler tanto!...Não te cansa não?!'. Então, quando o livro é mais grosso um pouquinho: 'Ai!... Até cê chegar no fim!!...', 'a letra é pequena, isso é muito grosso...'. "Eu falo: 'Não, Ricardo, o livro é uma viagem. Então você leia algum livro, que você viaja dentro dele. Você vai seguindo os personagens, vai seguindo, cê vai se envolvendo dentro da leitura, e, de repente, já acabou, é muito gostoso. Agora, eu não gostaria de ler um livro que não me interessasse. Então, procure achar alguma coisa que te interesse, que cê vai viajar no livro'. Mas ele ainda não viajou em nenhum deles, não, sabe, nunca manifestou vontade assim de pegar um livro e ver." (Depoimento da mãe de Ricardo).

Quando a mãe estava lendo, às vezes, Ricardo aproximava-se e perguntava se o livro era bom, mas freqüentemente comentava que devia ser *"muito chato"*. A mãe recebia a opinião com um misto de irritação e desânimo, sem perceber que as queixas e o afastamento da leitura refletiam dificuldades, mas não desinteresse pela leitura. Ao olhar para os livros nas livrarias, quando saía com a mãe, seus comentários eram: *'Ah, esse aqui é um saco!..' 'Ah, esse aqui é muito de neném...', 'Ah, isso é de gente muito adulta, que eu não tô entendendo...'* *'Ah, esse aqui é muito difícil!..'"* (Depoimento da mãe de Ricardo).

Interpretações equivocadas geram conseqüências verdadeiras, e uma das implicações de se tratar um problema que é do âmbito da dificuldade como se ele fosse do campo de interesse, é o não-investimento necessário na solução do problema, pelo pressuposto de que será resolvido quando o sujeito "gostar de", ou "estiver interessado por".

O interesse também nasce quando há uma tarefa que demanda atividade reflexiva, e que constitui, portanto, uma atividade que exige do sujeito. Rita apreciava aqueles textos que tinham um final engraçado, mas detestava textos “sem graça” e “curtos”. *“Vou dar um exemplo de um texto curto: Pedro, pescador, vai pescar e não sabe se vai voltar. Ele vai morrer. Pedro! Pedro! Pedro! Vai pescar e morrer... Ah! Não tem graça!.. [...] Tem livro mais bobo, que não acontece nada, eu não gosto”*. Para Rita, livros interessantes eram como o que ela lera recentemente: *“Um livro sobre pessoas que moram na Rússia. Muito bom o livro”*. Para Carlos, a situação era semelhante. Segundo sua professora de Português, os textos apreciados por ele eram os cômicos.

O interesse pela leitura e pela escrita é ligado também a significados afetivos. Para a psicóloga que prestava acompanhamento pedagógico a Ricardo, as atitudes que ele tinha em relação à leitura eram muito diferentes quando estava diante de algo que o motivava, que ia ao encontro de suas curiosidades. Nessas ocasiões, adquiria outro fôlego: *“Ricardo, quando é uma coisa que ele gosta, ele cutuca, ele lê. Ele sente prazer. As notícias sobre o ‘Cruzeiro’, ele é tarado com o ‘Cruzeiro’. Ele lê e relê 20 vezes!.... Até ele sair entendido!... Até ele fazer uma interpretação e dar conta do que que tá acontecendo com o danado do ‘Cruzeiro’!... [...] O mesmo ocorria em relação às suas práticas de escrita: ‘Igal a carta, lá, que ele tá apaixonado com a menina, tem que ter um motivo muito forte pra ele’.”*

O julgamento estigmatizante dos sujeitos influenciava também a aproximação com a leitura e com a escrita, e, assim, o interesse. Uma discussão a esse respeito será feita adiante.

◆ O entorno de leitura e de escrita dos surdos oralizados

Os sujeitos surdos oralizados tinham entornos familiares com maior oferta de materiais de leitura e de escrita. Além disso, seus pais e irmãos

mantinham hábitos de leitura, e podiam, por essa razão, servir de modelos de leitura.

Na família de Eliana, a leitura era um hábito comum em casa. O pai, a mãe e a irmã de Eliana liam com muita frequência, em especial a mãe, que, desde muito jovem, sempre gostara muito de ler e sempre lera em grande quantidade, especialmente livros. Práticas de escrita da família de Eliana eram basicamente ligadas ao trabalho dos pais, que também o faziam em casa.

A leitura foi constituindo, assim, ao longo do tempo, um gosto para Eliana. Quando criança, gostava dos livros da coleção "Vagalume", da qual leu tudo, além de outros. Quando viajava, os livros a acompanhavam, e diante de quaisquer materiais de leitura,

"enquanto ela não senta e lê tudo, ela não sossega. A revista "Isto É" chegou, ela senta aqui, lê a revista todinha", como relatou sua mãe.

"Aí debate alguma coisa, mostra alguma coisa especial que ela tá achando... o negócio dela é ler".

Segundo diz a mãe, ela também era como Eliana, quando tinha a mesma idade, o que mostra que o interesse pela leitura foi construído a partir de valores familiares.

Eram muito variadas as práticas de leitura e de escrita de Eliana. Entre as práticas não baseadas no impresso, a televisão, o vídeo, o computador, a Internet, o cinema, o BIP e o fax figuravam como os suportes que proporcionavam o acesso de Eliana à leitura.

Assistir filmes de vídeos era uma atividade que ela adorava. Ler as legendas não constituía problema para ela, conforme declarou. Também assistia a filmes e a outros programas legendados pela TV a cabo. Na época da pesquisa, Eliana já fazia uso de um BIP havia cerca de um ano. Utilizava-o constantemente para receber mensagens escritas de familiares e amigos, informações diversas sobre o tempo, a loteria, a cotação do dólar e outras. Também possuía um fax, e utilizava-o frequentemente, para se comunicar

com a mãe, no trabalho, e para as atividades da entidade de surdos em que trabalhava. Usava-o discando o número e contando até dez. Em seguida, emitia o sinal. Também acessava a Internet, para pesquisas e para a obtenção de outras informações pelas quais se interessava, em campos diversos.

Lia jornais mais esporadicamente. A grande paixão era a leitura de revistas. Assinava "Isto É" (semanal), "Exame Informática" (mensal) e "Superinteressante" (mensal). Leitora assídua, lia as revistas na íntegra.

Eliana tinha acesso a experiências culturais diversificadas e à informação, por meio da leitura, desde pequena, fatores que também explicam sua maior facilidade para ler e escrever:

"Eliana não perde um lançamento de filme. E ela lê tudo a respeito do filme, antes, ela faz questão de saber o que que tá acontecendo, o por que que foi feito aquele filme... Acompanha tudo... Ela gosta desses documentários e de filmes legendados. Filme ela adora; cinema, toda vida! Desde pequena mesmo. Filminho de criança, eu nunca deixei de levá-la, não... lá eu, ela, e o pai dela, a gente nunca deixou não. Se não entendia, depois a gente falava, a gente explicava. Toda a vida, pra gente, cinema aqui foi o forte. Cinema, livro, revista."

As práticas de leitura eram antigas, constantes e muito variadas:

"Ela senta, vai ler, uma coisa que ela já leu quinhentas vezes, pra depois levantar, continuar. Se chegar ali achar outro papelzinho, ela pára.... então haja paciência. Jornal, aqui, era a Folha de São Paulo e Estado de Minas. Aí eu parei. Porque juntava aquele monte!... Agora é revista 'Isto É', 'Superinteressante', 'Seleções'. A 'Exame Informática' e 'Superinteressante' é desde quando começou, há pelo menos uns 10 anos. 'Isto É', anos!... 'Seleção' tem um ano. 'Exame' foi depois que ela foi pra Universidade. [...] Já tem a Multicanal, tem muita coisa legendada. [...] Afora os livros... Livro policial, ela tem a coleção de Agatha Christie toda. Jorge Amado, a coleção completa, Machado de

de Assis... E fora aqueles livrinhos da Coleção Vagalume, por aí afora. E fora George Orwell, '1984'. E tem aí esses outros livros, esses romances, essas coisas assim que fica a coleção nas bancas, eu fiz. Tem... se for contar o tanto de livro que tem aí!"

Fazer palavras-cruzadas e ler todos os livros da irmã, incluindo revistas em quadrinhos, também figuravam entre as variadas práticas de leitura de Eliana.

Em relação às práticas de escrita, desde a Faculdade utilizava o computador para fazer os trabalhos. A Internet também era usada para comunicações escritas em divulgação da entidade de surdos em que atuava, contatos com outras entidades, e para outras finalidades. Não mantinha correspondência freqüente com ninguém, exceto por fax, com um amigo que morava noutro Estado, ou pela via da Internet. Toda a escrita da entidade de surdos era de sua responsabilidade (atas das assembleias, ofícios, editais para jornais, etc.). Na época do primeiro grau, mantinha diários, fazia uso de agenda e escrevia poesias.

No caso de Ricardo, em casa, também havia um ambiente de leitura, mas não tão intenso quanto o de Eliana. Sua mãe assinava e lia as revistas "Marie Claire" e "Veja", lia outros temas ligados ao seu trabalho, além da leitura de romances. O pai de Ricardo dedicava-se intensamente à leitura diária de vários jornais. Os irmãos liam revistas variadas, sem que isso constituísse uma prática constante. As atividades de escrita eram mais freqüentes no caso do pai e dos irmãos de Ricardo, em função da administração da fazenda. Fax e computadores eram freqüentemente utilizados por eles.

Os interesses de Ricardo ligados à leitura eram poucos, e relacionados a temas sobre carros e esporte (quase exclusivamente futebol). Diziam respeito também a planos para o futuro:

"ele pega o jornal, o Estado de Minas, raramente ele lê alguma matéria que não seja o futebol. Ou que seja anúncio de carro, porque, agora, a meta dele é o ano que vem tirar carteira e ter um carrinho.

Então aí ele já fica procurando no jornal, nos anúncios, quanto que tá valendo um carro, qual a marca que daria melhor pras finanças dele, entendeu.” (Depoimento da mãe de Ricardo)

Ocasionalmente, lia algum artigo da “Veja”. Gostava também de ler sobre “preços dos produtos, quanto tá a arroba...”, como relatou, mas, segundo sua mãe, temas como agropecuária não motivavam Ricardo, exceto muito ocasionalmente, quando alguém em sua casa comprava a revista “Globo Rural”, ou quando era discutido algum assunto sobre leilão de gado na fazenda do pai, também pela provável interação que decorria da atividade:

“Por exemplo, época de leilão na fazenda, é muito movimento de veterinário, de alimentação do gado..., né, aí ele fica muito empolgado. Ele vai, e quer saber, o que a vaca tá alimentando, por que que é assim, a raça do gado, como é que é, o que são as características...”

Jornal era o suporte de leitura pelo qual Ricardo tinha mais interesse e maior facilidade de compreensão:

“Eu deixo a critério dele, o dinheiro pra ele comprar o jornal que ele quiser. Ele compra mais o ‘Estado de Minas’. O ‘Diário da Tarde’, às vezes... De vez em quando, muito raramente, ele compra a ‘Folha de São Paulo’. Onde tem mais foto de futebol, é o que ele compra. E sobre carro. Ele gosta de ‘Quatro Rodas’.” (Depoimento da mãe).

Ricardo também gostava de revistas pornográficas. Não costumava ler gibis, nem mesmo quando criança. A leitura de livros era feita somente quando a escola solicitava, e com a ajuda da psicóloga.

Com relação a outras formas não convencionais de leitura, apesar de ter acesso à TV a cabo, Ricardo só se interessava por futebol. Assistir fitas de vídeo era um hábito mantido pelos irmãos, porém Ricardo não apreciava a atividade, porque, para a mãe, o equipamento causava interferências no aparelho auditivo. Embora não admitisse, as dificuldades de interpretação das legendas existiam, mas o problema era definido como falta de interesse: “Às vezes, eu já o levei pra assistir em cinema [...] ele não mostrou interesse. Ele

falou: 'ótimo, ótimo, jóia...', mas acho que ele ficou mais ligado ao cenário do que à própria interpretação". A psicóloga que acompanhava Ricardo nas questões escolares achava que o problema era de interesse, e achava um absurdo ele não se sentir interessado por outros temas e suportes de leitura. Considerava também inferior o interesse de Ricardo por futebol:

"Não gosta, não se interessa. Já discuti muito com ele: 'Pô, Ricardo, você tem TV a cabo, você não vê filme, tanto filme legal!...', 'Eu não!... Não sou acostumado desde pequeno, nunca vou ao cinema, não gosto'. 'Pô, tem tanto filme legal, coisa legal...'. Não se interessa pelo cinema, nunca foi um meio de entretenimento dele de jeito nenhum. TV a cabo só serve pra ver o jogo do Cruzeiro quando não é televisionado [ri]."

No que diz respeito às práticas de escrita, Ricardo possuía um computador, com que fazia pequenos trabalhos de digitação para terceiros, e trabalhos da escola. Não utilizava Internet ou fax, embora o pai tivesse um na fazenda onde morava. Não usava BIP. Possuía agenda, mas não utilizava.

No caso de Rita, havia um entorno satisfatório de leitura. Em casa, os pais compravam, freqüentemente, revistas como "Veja", "Isto É", revistas técnicas no campo de Economia, de interesse do pai de Rita, e jornais mais esporadicamente. Tanto a mãe quanto o pai costumavam também ler livros sobre temas religiosos. O irmão surdo de Rita gostava de ler temas ligados a carros, pescaria, animais e computadores, além de enciclopédias ilustradas e gibis. Ao contrário de Rita, pedia para comprar livros. Não havia atividade de escrita por parte dos familiares que não fosse ligada à questões escolares.

Pela leitura de jornais, Rita não se interessava. No entanto, adorava revistas, em especial "Caras" e outras que traziam entrevistas, como ela relatou:

"Eu gosto de ler entrevista que fala: 'O que você gosta de fazer?', por exemplo, uma pessoa matou uma mulher, eu fico curiosa, por que matou.... Não gosto de ler Economia, Política, Tempo. 'Veja' eu não gosto. Não tenho paciência. Político.... é difícil. Eu gosto mais de ler

entrevista, cinema, crime. Política, Economia, detesto. Gosto do resumo sobre atores e atrizes."

Segundo a psicóloga que acompanhava Rita na área pedagógica, pelo fato de a família pertencer à religião batista, a mãe tentou impedir que ela comprasse revistas de adolescente, pelas quais estava muito interessada, mas cedeu aos argumentos de que seria um ponto de partida importante para a leitura. Embora Rita descrevesse, em seus relatos, práticas de leitura, para a psicóloga, ela quase não lia em casa, exceto por imposição da mãe: *"É o que a mãe tá querendo implantar. O que tá faltando é a Rita começar a ler, de tudo. Ela lê muito induzida. Ela tá começando a se interessar, a querer ler"*. Parecia haver extrema valorização do livro como o suporte preferencial de leitura, em detrimento de outros, como revistas, embora fossem utilizados freqüentemente por ela, em seu trabalho com Rita e Ricardo.

Com relação a práticas não baseadas no impresso, Rita sempre apreciou filmes de vídeo e assistiu a muitos deles: *"Eu adoro os filmes... Eu adoro ver fita"*. Em casa, tinham também TV a cabo. Também gostava de cinema, mas ia esporadicamente. Conforme sua mãe disse, desde pequena, a filha surda tinha experiência com legendas:

"Eles aprenderam a ler legenda em filme muito pequenos. Eu ficava atrás dos desenhos legendados do Walt Disney direto. A legenda ajuda muito. Às vezes tem uma palavra que não sabe, mas, pelo tipo de cena, eles percebem, e, de vez em quando, eu vejo eles usando expressões que eles aprenderam. A Rita ama filmes. Ela vê, comenta, depois conversa com as amigas e comenta, ela sabe nome de ator, a vida deles. Ela não gosta de comédia, nem de filmes fracos, segundo ela diz, de dramas. Às vezes, ela não entende alguma coisa, ela fala: 'Mãe, então cê assiste esse e me explica, porque teve uns pedaços aí que eu não entendi o que quis dizer'."

Com relação às práticas de escrita, apreciava escrever cartas e também, numa certa época, manter diário. Também tinha agenda escolar

desde pequena, na qual registrava seus compromissos escolares. A mãe relatou:

“... tem vez que ela gosta de escrever e fazer um negócio enorme; escreve de vez em quando carta pra amiga dela do interior, eu vejo que na agenda ela faz tipo diário, mas eu respeito. A agenda da escola escreve todos os compromissos dela. E é toda bordadinha, arrumadinha, ‘Hoje não teve aula. Que legal!’. Tem época que ela se tranca no quarto, escreve, escreve, escreve...”

Computador, Internet, e BIP não faziam parte de suas práticas. O fax começava a ser usado por Rita, na época, e adquiria importância, como meio de se comunicar com uma amiga surda que morava no interior. Rita não gostava de escrita, exceto quando era ligada aos estudos dirigidos que a mãe fazia: *“Faço perguntas e respostas; ela vai lendo e depois vai escrevendo. Estuda lendo e falando, e lendo e escrevendo”*.

◆ O entorno de leitura e de escrita dos surdos não oralizados

O entorno familiar de leitura e de escrita dos sujeitos surdos não oralizados era bem diverso do contexto dos sujeitos do outro grupo. Havia menor oferta de materiais de leitura e de escrita para os sujeitos, em suas famílias.

Além disso, os pais e irmãos mantinham hábitos pouco frequentes de leitura, ou esses hábitos eram ausentes, comprometendo a possibilidade de servirem como modelos de leitura para seus filhos surdos. Contudo, a mãe de Denise procurou afirmar que o entorno de leitura e de escrita era muito favorável; que todos, sem exceção, eram leitores e mantinham práticas de escrita, e que Denise era excepcionalmente interessada pela leitura e pela escrita. A insistência nas qualidades da filha e na ausência de problemas também ocorreu quando foi indagada sobre práticas escolares ou sobre

outros assuntos ligados à linguagem e à escola, confirmando a atitude de "preconceito de amor", conforme discuti anteriormente.

Na família de Denise, a mãe não lia nada, e o pai lia o "Estado de Minas", mas somente aos domingos. Os irmãos, segundo Denise informou, liam esporadicamente revistas, como a "Veja". Não havia práticas de escrita na família, exceto as ligadas a certas atividades do trabalho dos irmãos e de uma irmã.

Denise mantinha algumas práticas de leitura. Gostava de ler jornal: notícias sobre futebol, sobre seu time, o Cruzeiro, e também o resumo das novelas. O jornal a que tinha acesso era o mesmo do pai. Adorava gibis, como "Mônica" e "Cascão", e também revistas como a "Caras". O livro de receitas culinárias fazia parte de suas práticas de leitura. Quando ia cozinhar, lia os textos das receitas. Sobre a leitura de livros, disse que não gostava e teve várias expressões de grande desânimo. Indicou um, destacando que era um livro fino, e que tratava sobre drogas. O livro era para um trabalho de Português, solicitado pela professora. Entretanto, Denise não leu o livro, e nunca lera nenhum.

Assistir a filmes de vídeo não fazia parte de suas práticas. Às vezes, ia ao cinema com a irmã. Tinha dificuldades na leitura das legendas, e a irmã lhe explicava algumas coisas no decorrer do filme. Também tinha acesso às notícias veiculadas nos jornais televisivos por intermédio dela, que lhe explicava partes. Não tinha acesso a computador, Internet, fax ou BIP. Sobre práticas de escrita, sua mãe relatou que Denise se correspondia com uma amiga surda e com o padrinho, mas ela não confirmou.

Com relação a Frederico, ninguém em sua casa tinha hábito e gosto de ler revistas e livros - pai, madrasta, mãe e irmã. O pai tinha costume de comprar jornais, o "Estado de Minas" e "O Globo", algumas vezes por semana. Nos jornais, gostava de ler: *"Novidade todo dia. Eu não gosto ver crime. Futebol. Esporte, em geral. Ciências e Tecnologia também gosto. Política... alguma coisa, porque... preço aumenta, preço abaixa... Economia,*

eu gosto. Notícia, acontece, fatos, eu gosto. Como? Terremoto....". O pai também gostava de filmes de vídeo, e preferia-os ao cinema, pela possibilidade de fazer retroceder o filme quando não compreendia a leitura das legendas: "*Não entende, repete. Cinema, uma vez só*". Considerava que a leitura das legendas dos filmes, por se referirem a diálogos, possibilitava melhor compreensão, comparativamente à leitura de livros. Seus hábitos de escrita restringiam-se ao registro da contabilidade financeira particular. Sua segunda esposa não lia nada, exceto horóscopo no jornal, quando ele comprava, nem tampouco tinha alguma atividade escrita. A primeira esposa, mãe de Frederico, adorava assistir a filmes de televisão, por acreditar que assim desenvolveria a leitura. Classificava a leitura de livros como "*muito difícil, estória, não entendo*". Indicou o livro Meu Pé de Laranja Lima, único livro que leu - "*laranja pé: menino subiu na árvore, laranja pé*"- e que havia gostado muito. Também costumava escrever cartas para seus familiares distantes.

As práticas de leitura e de escrita da irmã de Frederico eram restritas às demandas escolares, e as da avó materna, ligadas ao ensino religioso, que ministrava. Não havia uso de fax, BIP, computador e Internet por nenhum dos sujeitos desse grupo.

Frederico, segundo disse a mãe, lia muito pouco, porque não tinha tempo, nem vontade. Só se esforçava para ler quando se tratava de algo necessário e importante, como contas a pagar. Não lia jornal, mas às vezes se interessava em consultar, nele, valores de carros. De acordo com o pai, gostava de saber sobre futebol, e, ocasionalmente, lia notícias sobre terremotos ou guerra. Revistas também não faziam parte de seus interesses, exceto a "Quatro Rodas", de vez em quando. Frederico nunca leu um livro. Chegou a se referir a um que falava de um "*menino pivete*", segundo colocou, mas os dados não foram precisos.

Quanto a assistir a filmes de vídeo, segundo relatou a mãe, Frederico gostava, mas fazia-o esporadicamente, como também filmes no

cinema, porque não conseguia acompanhá-los integralmente: "metade. Entende tudo, não. Revista, vídeo, jornal, normal, não conhece, chama, o quê?, nome, entendeu, só". Não eram desenvolvidas práticas de escrita, exceto uma ou outra assinatura de cheque, um ou outro bilhete que escrevia para a mãe. Não usava agenda, tampouco via sentido nela, embora já a houvesse utilizado como recurso escolar.

Na família de Carlos, o pai não se interessava por jornais, mas costumava ler as revistas que a esposa assinava - "Criativa" e "Globo Ciências". A mãe também não se interessava pela leitura de jornal, mas por revistas de moda, e pelas que assinava. As irmãs de Carlos não tinham costume de ler, livros ou revistas.

Com relação a Carlos, nunca lia as revistas que a mãe assinava, e não via sentido em ler, porque não entendia. Tampouco sabia os sinais da língua de sinais que correspondiam às palavras escritas,⁸ restringindo-se a olhar as figuras: "só olha cara. Lê, não". Também não lia jornal. Para Carlos, os pais eram culpados por ele não manter práticas de leitura, tal como percebia em relação às suas práticas escolares.

Semanalmente, Carlos assistia a filmes de vídeo. Seu tema preferido era sobre o amor, como definiu. Procurava filmes legendados, os quais chamava "dublados", mas tinha dificuldades para entender as legendas. Quando lhe perguntei se em sua casa assinavam TV a cabo, mostrou desconhecer de que se tratava, pediu esclarecimentos, e reclamou, mais uma vez, que tinha pouca orientação dos pais, e, por isso, perdia muita informação. Ocasionalmente, se combinava com amigos, ia ao cinema. Gostava de filmes de guerra e outros.

Conforme o pai, Carlos nunca gostou de ler. Quando criança, por volta dos 8 ou 10 anos, gostava de gibis, mas esse interesse durou pouco

⁸ Como foi discutido no capítulo sobre as abordagens e também mais adiante, neste capítulo, não há correspondência isomórfica entre sinais e palavras, e a tentativa de estabelecer essa correspondência, por meio do bimodalismo, impede a construção dos sentidos em relação ao texto.

tempo. Na época da pesquisa, interessava-se por algumas reportagens nos jornais televisivos. Às vezes, ficava muito curioso por certas notícias, mas o pai não sabia comunicar-se com ele: *“Às vezes ele fica pelejando pra entender, e às vezes eu fico até nervoso perto dele, porque é muito curioso... Passando uma reportagem lá. [...] ‘O que que é isso?’, ‘O que que é isso?’, eu não sei explicar pra ele...”*

Carlos não mantinha nenhum tipo de atividade escrita, exceto os exercícios da escola. Mas recebia muitas cartas de garotas de outras cidades, lia as cartas e pedia ajuda para respondê-las:

“Ele pede pra fazer toda a carta. Ele não tem idéia do que vai colocar na carta. Inclusive eu vi ele começando a escrever uma carta, começou mais ou menos assim: ‘Oi, Fulana! Sua safada!’. Eu falei, não pode fazer isso!.... desse jeito que escreveu!....Aí rasgou tudo. E fica assim: ‘Como é que faz? Como é que faz?’.”

Não fazia uso de agenda, e não via utilidade nela: *“Por quê?! Vai fazer o quê?! Escrever pra quê?”*. Segundo informou o pai, tinha agenda eletrônica, onde consultava datas de aniversários dos colegas e endereços. Não tinha acesso a computador, Internet, fax ou BIP.

O pai de Carlos possuía uma visão bastante equivocada sobre o desempenho de leitura do filho, por causa do “preconceito de amor”, forma de negação do problema:

“Carlos lê muito bem. Lê pra ele, mas não pra mim. Lê sozinho, lá pra ele, mas se eu pedir a ele pra fazer uma leitura pra mim, ele não aceita. Eu sei que ele sabe, e eu vou entender praticamente tudo o que ele ler pra mim, mas ele não aceita. Muitas vezes eu pedi, ele não leu. [...] Ele não gosta mais de ser... companheiro de nada mais não...”

Para o pai, a leitura oral tinha muito significado, porque remetia ambos à proximidade nas relações pessoais. Foi com muita tristeza que o pai fez esse comentário. Segundo DARNTON (1992: 215), no início da Europa moderna, a leitura era de cunho quase sempre oral, e porque constituía uma

atividade social, possivelmente muitos afetos estavam em jogo - coisa semelhante parecia ser perseguida pelo pai de Carlos. Até a 4ª série, Carlos lia para ele, a seu pedido: *"Eu gostava demais. Eu ficava entusiasmado de ver ele aprender, de ver ele progredindo, toda vida, eu gostava muito... Puxa vida!... Ficava feliz, incentivava ele..."* Pensava que Carlos tinha autonomia na leitura: *"Ele entende tudo. Ele já saiu da "Escola B" alfabetizado"*. Assim também lhe parecia em relação à leitura de legendas de filmes: *"Lê, normal. Entende tudo. A leitura dele sempre foi muito boa"*. Mas, à medida em que as perguntas das entrevistas se aprofundavam, os problemas apareciam:

"Nunca foi de pegar uma estória, ler ela toda, entender a estória toda. Pega pela metade. Vai no meio da estória, pega, vai no... vai na outra metade, pega aquilo, tal, não é assim de pegar a estória toda e ver o conteúdo dela não. [...] Ele procura chateado. Ele tinha que ler desde o começo pra ele entender, compreender a estória toda. Ele nunca fez isso. Por exemplo, vem uma pergunta lá, ele vai lá no meio, caça a pergunta mais ou menos e responde".

Quando chegou a admitir problemas na leitura do filho surdo, uma dificuldade apontada foi a leitura fragmentada e não intensiva, além de ler procurando algo que se encaixasse como resposta às perguntas. Ler era sempre ligado a uma demanda escolar, e para o pai, Carlos não gostava de ler: *"Nunca, nunca gostou"*. Entretanto, o gosto pela leitura é aprendido, como foi discutido, e dependente de interpretação, habilidade difícil de ser construída por Carlos e pelos demais surdos desta pesquisa, pelas condições lingüísticas a que têm sido submetidos.

• O SIGNIFICADO DA LEITURA, DA ESCRITA, DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS SURDOS

O desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita pelos sujeitos depende do significado que construíram sobre o que representa a escola, a

leitura e a escrita em suas vidas. Para os diversos sujeitos, o significado é também diverso.

♦ **O significado da leitura, da escrita, da escola e da escolarização para os surdos oralizados**

Para Eliana, ler valia a pena porque, além de prazeroso, era importante para a construção de habilidades de compreensão, comunicação e escrita:

“... de compreensão do fato, de interpretação. Em tudo. De comunicar, também. De escrever certo, corretamente. Nossa, como eu escrevia errado... Não usava pontuação. Não usava muito o verbo, ou o verbo no lugar errado, do modo errado. Acentuação no lugar errado”.

Em relação à escola, também havia envolvimento, mas pelas leituras demandadas ali. A escrita era percebida de outro ponto de vista, como algo trabalhoso e cansativo. Seus planos em relação ao futuro escolar incluíam uma pós-graduação em outro país.

Para Ricardo, escrever fazia sentido quando se sentia motivado. Isso ocorria quando necessitava corresponder-se com a namorada, ouvinte e letrada. Até as críticas em relação à própria escrita, a aceitação das críticas de outrem melhorava:

“... outro impulso na vida dele foi escrever carta pra namorada. Ele não é o primeiro surdo que eu vejo a escrita melhorar assim, consideravelmente, porque tinha uma namorada e tinha que escrever pra essa namorada. Coincidentemente, desde que vem namorando, esse ano vem se preocupando cada vez mais se ele tá escrevendo legal, se eu acho que ele melhorou. Ele nunca teve crítica à escrita dele, não. O que ele punha tava sempre muito bom, e tá passando de bom. ‘Não quero saber se eu escrevo bem, se eu escrevo mal, que se lixe’. Desde que surgiu essa namorada, traz a carta que ele recebe,

escreve na casa dele, traz pra mim, pra ver se tem algum erro."

(Depoimento da psicóloga)

Também em relação à leitura assim ocorria:

"Agora, tem outro tipo de leitura que ele faz, ama, faz numa boa: tudo relacionado ao futebol, área esportiva, Indi, Fórmula-1, e as coisas de fazenda, algumas coisas sobre café, alta e baixa de preço de café, aí ele vem, ele quer saber, ele viu lá a notícia, principalmente jornal, televisão também.

Não só para Ricardo, mas para qualquer sujeito, surdo ou ouvinte, escrever e ler tem sentido quando os usos que faz são reais, e não artefatos em que o interlocutor é inexistente ou freqüentemente, apenas o professor.

Outro aspecto em relação a Ricardo é o fato de que ele se espelhava muito na escolarização do pai para projetar a sua: *"O próprio estudo do pai, ele questiona muito. O pai acho que nem sei se chegou na 8ª série. O Ricardo fala sobre isso: 'Meu pai não estudou, ele é fazendeiro, ganha dinheiro, pra que que eu vou estudar?...'"* (Depoimento da psicóloga que prestava acompanhamento pedagógico). O pai tinha um grande significado para Ricardo, e os modelos de leitura também eram semelhantes aos dele: *"Ele fala muito do pai. A vida dele é o pai. O pai dele lê muito jornal e 'Veja'. E é esse tipo de leitura que ele pratica, também. Tudo que é noticiário, é o estilo do pai que ele tem"*. Quanto à escola, representava verdadeiro tormento para Ricardo, segundo entendia sua professora de Português: *"Ele quer fazer tudo, pra não ficar faltando nenhum pontinho, pra chegar no final do ano ele estar tranqüilo. Ele é envolvido com o compromisso de terminar a 8ª série, ficar livre logo. E ele leva isso muito a sério, mesmo [...] faz rapidinho, pra acabar depressa"*. A psicóloga tinha a mesma percepção. Nos textos das provas da pesquisa, escrevia rápido, curto e com letra grande, para acabar depressa. Numa das provas, pedi a Ricardo que escrevesse sobre o que compreendia do texto. Escreveu um texto bastante curto, em menos de três minutos. Havia feito bem rápido *"pra acabar logo. Na escola é mesma coisa"*. Embora Ricardo

conjecturasse fazer Veterinária ou Computação, seu anelo maior era formar-se na 8ª série e viver na fazenda com o pai.

É necessário salientar que, no caso de Ricardo, e também daqueles outros que demonstraram falta de interesse pela escola ou de envolvimento nela, muito freqüentemente as razões eram do âmbito das dificuldades que os sujeitos tinham em relação à leitura, à escrita, à linguagem e à comunicação.

No caso de Rita, os discursos sobre a escola eram sempre acompanhados de muita queixa e desgosto. Para a mãe, era um discurso próprio de adolescente. No entanto, Rita parecia sentir-se freqüentemente como uma estranha na escola. A única experiência diversa foi em relação à escola anterior à em que estudava na época da pesquisa, na qual Rita fizera muitas amizades, e isso foi muito importante para ela. Estudar, naquele período, parecia ser motivador, apesar de haver-se transferido por causa do grau de exigência da escola.

Os planos em relação a seu futuro escolar eram estudar Psicologia ou Odontologia.

◆ O significado da leitura, da escrita, da escola e da escolarização para os surdos não oralizados

Para Denise, concluir os estudos era a meta maior. Por causa disso, evitava ao máximo que qualquer outra atividade provocasse o que ela considerava ser um desvio, como, por exemplo, a associação de surdos. Desejava muito estreitar o contato com amigos surdos e, em especial, melhorar suas habilidades em língua de sinais, mas pensava ser incompatível estudar e interagir com seus amigos surdos em outros espaços, para aprender sua língua. Tinha a clareza de que só poderia obter melhor resultado mediante a interação, porém isso representava para ela dispersar-se nos estudos. Quando encontrei Denise nas entrevistas de avaliação da leitura e da escrita, segunda etapa da pesquisa, ela já se havia formado na 8ª

série e iniciado o 2º grau. Num gesto enfático, comentou que finalmente saíra da escola. Seus planos para o futuro incluíam uma graduação em Matemática, matéria que adorava.

No caso de Frederico, as concepções de seus pais aqui também serão registradas, porque trazem outros significados. A mãe considerava a leitura de determinados materiais, como o jornal, uma atividade própria de homens e não de mulheres, que se ocupavam das tarefas domésticas. A escrita, por outro lado, parecia-lhe responsável pela promoção de maior e mais rápido desenvolvimento intelectual. Para Frederico, a escrita adquiria importância: quando pensava no futuro e se perguntava como faria se as pessoas não entendessem sua comunicação escrita. Pensava também que a escrita lhe possibilitaria a comunicação com os ouvintes. Ainda para Frederico, não cabia aos pais assisti-lo nas questões escolares, da leitura e da escrita, porque esse era um papel reservado à escola. Seus pais, os de Carlos e os de Denise, pareciam pensar o mesmo.

Uma outra forma de pensar também apareceu no depoimento de Frederico, quando indaguei se ele desejava fazer o segundo grau e ingressar na Universidade. Inicialmente comentou que tinha excelente fluência em língua de sinais e que os surdos que estudavam numa Faculdade sabiam várias coisas, mas não a LIBRAS. Ele afirmou que os surdos que estavam na Universidade sabiam ler, eram estudiosos, e isso constituía-se valor, porém eram pessoas que nada sabiam de língua de sinais, o que representava uma lacuna séria. Para Frederico, o preço para ingresso na Universidade era o sacrifício do domínio da língua de sinais, que ele não desejava fazer em hipótese alguma. Pensava que os surdos que tinham menor escolarização dedicavam-se constantemente à interação, mantinham contato constante com outros surdos, nas associações de surdos, viajavam para vários Estados, intercambiavam, e, por essas razões, desenvolviam mais a inteligência do que aqueles que estavam na Universidade. Também para ele, o grupo de surdos mais escolarizados gostava de ler, o que não ocorria com o outro grupo, do

qual fazia parte, que não gostava de ler e que preferia a língua de sinais. Temia que a progressão escolar e o ingresso na Universidade estabelecesse, como única meta a leitura, o estudo, e não valorizasse a interação, o desenvolvimento da LIBRAS, a iniciativa e a cognição dos surdos. Considerava fundamental a língua de sinais e se reconhecia inteiramente por meio dela, mas estabelecia uma relação equivocada de causa e efeito entre progressão escolar e supressão da língua de sinais. Uma outra hipótese era a de que sobrevalorizava a língua de sinais e reduzia o valor da leitura e da escrita, porque era no campo do ler e do escrever que residiam suas maiores dificuldades, e se sentia estigmatizado por isso, como discuto adiante. Contudo, era inegável sua convicção do valor da língua de sinais e o reconhecimento dela como condição para o aprendizado.

Outro aspecto é que a Universidade não estava nos planos de Frederico, porque o trabalho era necessário, urgente e escasso, e oportunidades de trabalho tendiam a ser mais difíceis ainda no futuro, segundo lhe parecia. Quando Frederico interrompera os estudos na 7ª série, conversara com o pai sobre retornar à escola, mas este lhe dissera ser desnecessário; a avó, por outro lado, enfatizara o contrário, e ele se sentiu confuso diante de duas direções tão diversas. Pedi minha opinião, e depois que a entrevista terminou, posicionei-me, dizendo-lhe que achava possível, no seu caso, compatibilizar estudo e trabalho, e que a escolarização, a leitura e a escrita eram importantes, porque vivíamos numa sociedade grafocêntrica, cada vez mais informatizada e mais dependente da leitura e da escrita. Procurei situar para Frederico a relação que a leitura e a escrita mantinham com os computadores e vários outros recursos tecnológicos como CD-ROM, Internet, fax e TDD (telefone para surdos). Valorizei a preservação de suas habilidades em língua de sinais, e esclareci que elas não seriam eliminadas se ele se tornasse uma pessoa letrada. Disse-me, então, que seus planos incluíam ser professor de língua de sinais para professores que trabalhavam com surdos, para que esses se desenvolvessem mais. Pretendia, também,

concluir o primeiro grau, porque imaginava que teria um aumento de vocabulário em português que lhe possibilitaria ensinar, também para os surdos, as correspondências entre aquela língua e a LIBRAS.

O pai de Frederico achava impossível o eventual ingresso de seu filho surdo na Universidade - *"Surdo é difícil. Não tem condição. Só ouve. Frederico... não tem condição. Muito difícil... cabeça.... Professora fala, não entende. Escola ouve, não tem dificuldade. Muito exigente, muita preocupação"*. Além disso, para ele, a Universidade estabelecia muitas exigências de leitura que podiam fazer adoecer as pessoas. Contou a história de um amigo surdo que ingressara na Faculdade, levando seis anos para concluir o curso. O amigo teve perdas visuais, interpretadas supersticiosamente pelo pai de Frederico como decorrentes de excesso de estudo e leitura. Sua concepção, como também a de muitas pessoas ainda na atualidade, era a vigente no final do século XVIII: a leitura era tomada como algo que podia fazer mal à moral, à política e à saúde do indivíduo, podendo causar dores de cabeça, enfraquecimento dos olhos, doença pulmonar, distúrbio nervoso, hemorróidas, artrite e melancolia, entre tantas outras doenças (DARNTON, 1992: 218):

Perdeu a vista. Porque estuda muito, preocupado, nervoso, [...] pai tem dinheiro, paga escola; pai trabalha farmácia, não precisa trabalhar, (ininteligível) dinheiro paga escola, não precisa preocupar, trabalhar, dinheiro, (ininteligível), estuda....[faz sinal demonstrando muita dedicação ao estudo], nervoso, não dorme, estuda de madrugada... depois perdeu a vista [...]".

O pai de Frederico achava também que a universidade só era possível para aqueles surdos que tinham possibilidade de ser mantidos por suas famílias, sem precisar trabalhar.

Para Carlos, estudar era importante, porque, em muitas situações, iria necessitar da escrita, quando não conseguisse comunicar-se oralmente, como em uma consulta médica. Além disso, pensava que o domínio da escrita

seria importante para o futuro, quando precisasse orientar seus filhos em suas dificuldades de escrita. Também para ele, a questão do trabalho era necessária e desejada. A progressão nos estudos, até o terceiro grau, e a Universidade, não eram cogitadas: "Pra quê?!...", perguntou-me. O trabalho, ao contrário, era uma possibilidade concreta, parte de suas expectativas, e muito mais lucrativa do que o estudo, pois gerava dinheiro.

Nesta seção, procurei situar as práticas e o entorno social de leitura e de escrita dos sujeitos surdos. Na seção seguinte, discuto os processos por meio dos quais os sujeitos produzem textos e os interpretam.

• PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS

Saber ler e escrever reduz-se, freqüentemente, à competência de decifração e de codificação, respectivamente.

Entretanto, a leitura e a escrita necessitam ser pensadas como interação, em que os sujeitos que lêem e escrevem estão inseridas num determinado lugar da estrutura social.

As *performances* em leitura e em escrita variam de acordo com vários fatores. Uma condição que parece fundamental é que as práticas escolares não ensinaram aos sujeitos que os textos são situações concretas de interlocução. Nem ouvintes nem surdos aprenderam, assim, a fazer uso da leitura e da escrita em condições reais de produção:

"quando se chega à escola, as pessoas começam a escrever para nada. O aluno começa a escrever porque o professor diz que é para escrever. Ele, então, escreve para o professor [...] sobre o que não quer escrever, ou não está interessado em escrever, e sabe que a pessoa que vai ler não está interessada em ler." (SOARES, 1995: 13)

A escola, dessa forma, esvazia o significado da escrita e da leitura, mediante práticas descontextualizadas do real.

Ler e escrever são atividades relacionadas à linguagem. Dificuldades de compreensão da leitura ou da produção escrita decorrem da ausência de domínio do conteúdo daquilo que se fala (CHARTIER, 1995: 38). Essa variável é fundamental para compreender o que ocorre com os sujeitos surdos.

• ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS

São diversos os modos como os sujeitos surdos abordam o texto na leitura e na escrita. As estratégias são influenciadas pelas experiências pregressas dos sujeitos com a leitura e a escrita na escola e em outros espaços.

O fato de os sujeitos serem ou não oralizados não parece haver determinado a utilização das diversas estratégias, com exceção de algumas. Por essa razão, nesta seção, não será mantida a divisão que eu vinha fazendo para separar os dois grupos, que serão tratados no decorrer da discussão de cada estratégia.

◆ O uso do dicionário

O dicionário costuma ser tomado como valiosa estratégia de leitura e de escrita para sujeitos surdos. Esse pressuposto advém da definição de que as dificuldades do surdo são de ordem lexical. Como veremos ao longo da discussão que se segue, o problema é também lexical, mas principalmente de ordem semântica.

Apesar da idéia de que o uso do dicionário poderá resolver os problemas do surdo na leitura e na escrita, ele não constituiu uma estratégia

interessante de leitura para nenhum dos sujeitos surdos desta pesquisa. Também não foi utilizado como recurso de escrita.

O sujeito que representou exceção foi Eliana, porém durante um certo período, quando a mãe estudava com ela. Em seu depoimento, Eliana contou como fazia: *"Se tinha alguma palavra difícil, eu colocava no papel a palavra difícil, depois, no alto da página, a palavra grifada. Quando acabava, pegava o dicionário e... (ininteligível)... da página... eu não entendia, sinônimo"*. Após a leitura, retornava às partes do texto onde encontrara palavras desconhecidas, consultava no glossário que tinha constituído, à parte, e esse retorno fazia com que ela lesse essas partes outras vezes, à luz do contexto do que já havia lido anteriormente, como um todo. A releitura, como discuto abaixo, é um dos mecanismos que pode constituir a leitura intensiva, e que, por sua vez, parece possibilitar melhor compreensão, comparativamente à leitura extensiva.

A prática de consulta ao dicionário não era comum e nem facilitadora do entendimento para nenhum dos sujeitos, embora seus pais, professores e a psicóloga de Rita e Ricardo considerassem que valia a pena. Para essa última, não usar o dicionário explicava-se pelo fato de os sujeitos não sentirem necessidade: *"Ricardo não tem essa prática, não se cobra essa prática [...]. Na minha vivência, eu vejo o surdo só pegando o dicionário quando sente necessidade, quando ele vê que aquilo é uma ajuda pra ele"*. Na busca de sanar as dificuldades, a professora de português de Ricardo também apelava para que ele usasse o dicionário: *"Ricardo, acostuma a usar mais o dicionário, pra você ver pelo menos a grafia da palavra!..."*, mas ela própria reconhecia os limites de sua utilização:

"Acontece que o dicionário chega a ser um problema pra ele, também. Porque ele vê uma palavra [...], e ali na frente tem um tanto de significado. Ele tem um vocabulário problemático, então como é que ele vai encaixar, ele vê aquele tanto de significado... Eu já vi que ele

... se sente confuso com o dicionário. Mas eu também não sei como resolver isso”.

Assim, o dicionário, pensado como estratégia, convertia-se em dificuldade. A professora de Português achava que, com o dicionário, Ricardo resolveria o problema da polissemia, especialmente em relação aos textos literários, em que tinha maior dificuldade:

“Eu já comecei há bastante tempo a usar a técnica de consulta ao dicionário, porque lá tem um punhado de significado, pra ajudar mais; enquanto ele tá vendo uma palavra, tá vendo outra [...], é a técnica que a gente usa pra aprender uma língua estrangeira. Vamos dizer que o caso do Ricardo é quase isso. Não conhecia palavra nenhuma. Hoje mesmo [...] eu dei um texto, e tinha um vocabulário na própria folha. Só que o vocabulário não tinha o significado da palavra que ela tinha no texto. Tinha esse significado e outros. Ele não consegue fazer esse jogo, encaixar, falar assim: ‘Essa aqui, nesse momento aqui, significa isso... Em outro momento, ela pode até significar isso, isso ou isso...’, esse jogo ele não consegue fazer.”

De fato, a língua oral representava uma língua estrangeira para Ricardo. Contudo, a compreensão da polissemia e o uso apropriado dos vários significados de um mesmo vocábulo não advêm da prática de uso de dicionário; sua utilização pode converter-se em estratégia até importante, como era no caso de Eliana, mas nunca suficiente. O que possibilita a construção do sentido dos textos é a compreensão da noção de contexto, que advém fundamentalmente da atividade metalingüística. Apesar de pouco ou nada valorizado nas escolas, o conhecimento sobre a língua e a linguagem é uma das maneiras de solucionar as dificuldades que os sujeitos, especialmente os surdos, têm, quando deparam com os vários sinônimos de um vocábulo e não sabem qual deles utilizar e quando. Carlos, numa das entrevistas da pesquisa, perguntou-me, inquieto, como escolheria, entre os vários significados, o que correspondia ao que o texto dizia. Pensava que era

muito difícil saber isso, e que necessitava “*paciência*”, conforme o termo que usou. Entretanto, essa sua fala expressava resignação e impotência diante de uma tarefa que era para ele completamente impossível.

Para Rita, a experiência com o dicionário era assim descrita: “*As palavras significam muito difícil. Por exemplo, ‘crime’, não fala ‘pra matar uma pessoa...’, não fala; só fala: matar, ponto e vírgula, outra coisa...*”

Também para Denise, consultar o dicionário era um problema, por não saber como lidar com a polissemia: indicando com três dedos da mão possíveis significados para uma única palavra, dizia que o primeiro significado exibido era fácil, mas o segundo, assim como o terceiro, e também os seguintes, muito difíceis.

Frederico achava que a consulta ao dicionário não era estratégia de leitura válida, porque levava à perda de tempo.

◆ A leitura extensiva, a leitura intensiva e a velocidade de leitura

A leitura extensiva pode ser definida como aquele tipo de leitura mais rápida, em geral única, e menos aprofundada, que se opõe à leitura intensiva, quando um mesmo texto é lido repetidas vezes (DARNTON, 1992: 212).

Segundo CHARTIER (1995: 36), o bom leitor lê tão rápido quanto compreende. Ainda para ele, a velocidade de leitura é regulada por causas diversas, entre elas, as dificuldades com a língua e com o texto, a expectativa, ou não, de memorizar o texto, a reflexão durante a leitura.

Em minhas experiências como leitora e professora de surdos, uma leitura mais lenta, condição quase inerente à leitura intensiva, é mais facilitadora da construção do sentido do texto do que uma leitura mais rápida, associada à leitura extensiva. No caso dos surdos, especialmente por causa da pequena familiaridade com textos em geral, a leitura extensiva chega até a impossibilitar a compreensão, em muitos casos. Os sujeitos surdos da

pesquisa apresentaram ritmos diversos de leitura, lendo mais rápida ou mais lentamente.

A velocidade de leitura foi relacionada às formações imaginárias em relação ao texto, a si próprios, e também à familiaridade e à facilidade, maior ou menor, em relação a ler.

Eliana, por exemplo, gastou dois minutos para ler o texto "Conversa fiada" (ver "Anexos"), diferentemente de Denise, que gastou quase dez minutos para ler o mesmo texto. O pequeno e o longo tempo, em cada caso, indicaram a menor e a maior dificuldade de cada uma, respectivamente, originadas da maior ou menor prática de leitura de ambas.

Por outro lado, alguns sujeitos investiram um tempo muito curto na leitura, mas não porque tivessem maior facilidade.

Ricardo gastou dois minutos, numa única leitura, para ler o texto "Conversa Fiada". É possível que tenha pensado que o texto era bem fácil, e que dispensava uma leitura mais demorada, diferentemente de como procedeu em relação ao texto "O monstro interior" (Ver "Anexos"), que leu em tempo bem maior. De modo semelhante, Carlos também leu demasiadamente rápido; gastou um minuto apenas para ler o texto "Conversa fiada". Parecia pensar que o texto não oferecia nenhum tipo de dificuldade, ou desejava aparentar a ausência de problemas na leitura, a partir da velocidade a ela imprimida. Por outro lado, investiu um tempo maior no outro texto - "O monstro interior" - demorando-se bem mais para concluir a leitura. Pareceu avaliá-lo como um texto de maior dificuldade.

As formações imaginárias dos sujeitos em relação aos textos pareceu ser influenciada pela maneira como eu apresentei os diferentes textos. O texto "O monstro interior" estava em folha à parte, porém indiquei aos sujeitos de onde o texto havia sido retirado, mostrando a revista "Veja", o que não aconteceu em relação ao texto "Conversa Fiada"; apesar de haver situado o livro onde o texto oferecido em xerox se inseria, não levei o suporte

original. Além disso, o texto "Conversa fiada" continha desenhos que podiam sugerir, numa visão mais superficial, tratar-se de texto para crianças.⁹

Em relação a Rita, o ritmo de leitura mostrou-se diferente. Em ambos os textos, Rita demorou-se na leitura, especialmente na leitura do texto "O monstro interior", em que gastou nove minutos. O maior tempo para ler os textos, em seu caso, foi relacionado à intenção de ler com atenção para compreender bem.

Com relação a Frederico, seu tempo de leitura foi curto. Gastou três minutos para ler, e esse tempo se explicou pelo pressuposto de que o texto era muito difícil para ele, como comentou. Não leu o texto "O monstro interior", porque se recusou a continuar as entrevistas.

◆ A releitura

O retorno ao texto, por uma ou mais vezes, um dos procedimentos da leitura intensiva, constitui-se uma estratégia importante na construção de sentidos.

A prática da releitura pôde ser observada com destaque no caso de Eliana, sujeito de melhor resultado em leitura, comparativamente aos demais surdos da pesquisa.

Eliana lia todos os livros, integralmente. Na época da pesquisa, esse procedimento ainda era usado por ela, e sempre que dispunha de tempo, tornava a relê-los.

Para a mãe de Eliana, a releitura era decorrente do fato de que uma primeira leitura sempre era insuficiente. Além disso, aprendera assim, a partir das práticas de leitura na família:

"Eu tenho impressão de que, primeiro, ela lê, e muita coisa fica pra trás. A fome dela é ler, e... princípio, meio e fim. Aí depois acho que

⁹ Para maiores detalhes, consultar os "Anexos".

ela volta... pensando... e refletindo [...] porque toda vida nós fizemos assim. Primeiro eu ensinei pra que ela lesse o seguinte: 'Leia o livro todo. Ler o livro. Agora, você volta, lendo, marcando as palavras que você não conhece. Aí você volta lendo já conhecendo todas as palavras. Aí na terceira leitura é que a gente ia conversar sobre o livro.'

A mãe entendia que a prática da releitura se explicava também pelo envolvimento com o tema, e pelo desejo que Eliana tinha de compreender: "É fome de saber sobre o quê. Então ela pega não todo, a estória. [...] O negócio dela é saber a estória". Eliana parecia ler como os leitores do século XVIII, tentando digerir os livros, "absorvê-los em todo o seu ser, corpo e alma", (DARNTON, 1992: 219), numa espécie de atividade sagrada. E como é possível verificar, nas práticas de leitura de Eliana, a leitura instrumental parecia ser menos freqüente que a leitura de fruição.

O retorno constante ao texto pode também ser indicativo do temor de não conseguir lembrar-se do que leu, especialmente se a tarefa é escrever a partir da leitura de um texto. Denise, por exemplo, leu cerca de três vezes um dos textos apresentados, dando a impressão de que tentava memorizar cada palavra. Essa impressão foi confirmada logo após a leitura, quando Denise disse que conseguira decorar, e agora estava pronta para escrever. Usou o sinal de "esperar" e o sinal de "pensar", para dizer que eu aguardasse o tempo necessário à memorização. Rita também utilizava a releitura como recurso de memorização. Assim fazia quando a mãe preparava, em casa, estudos-dirigidos sobre as várias matérias: "Minha mãe dá as perguntas com as respostas. Eu leio, leio, leio, até guardar".

O número de leituras realizadas pode depender, também, do interesse pelo texto. Também para Rita, "quando o texto é muito chato, eu não leio duas vezes". Como foi visto, porém, estar interessado depende, em alguma medida, do conteúdo do texto, mas não só dele.

O que também pode explicar a releitura é uma concepção de que o vocabulário é um acervo a ser acumulado, algo tomado como riqueza. Assim, a leitura e a releitura convertem-se em meios para a "acumulação léxica". Eram comuns as queixas em relação ao vocabulário em todos os surdos desta pesquisa, como discutirei adiante. Talvez a queixa da "pobreza de vocabulário" se explique porque a leitura e o vocabulário foram-se constituindo para os sujeitos surdos como bens simbólicos, nos termos de BOURDIEU (1996). Instrumento de poder e de distinção, ter um "vocabulário mais rico" poderia representar superioridade e valor para esses sujeitos.

Para Carlos, a releitura era um procedimento desnecessário, porque parecia não lhe adiantar nada, uma vez que sempre eram muitas as palavras desconhecidas e, em conseqüência, também desconhecidos os respectivos sinais.

Foi observada a utilização da releitura na maioria dos sujeitos quando assistiam a filmes legendados em vídeo. Vários sujeitos assistiam novamente a partes dos filmes, para garantir melhor compreensão e, assim, a releitura constituía estratégia importante. Apenas Rita não mantinha esse hábito. Apesar de ter problemas de compreensão em certos momentos não interrompia a exibição do filme para buscar entender o que ainda não entendera. Assistia a todo ele, e, depois, contava o filme para a mãe e para as amigas, o que a ajudava na compreensão da leitura.

◆ A revisão textual

A revisão textual, tomada como estratégia de leitura e de escrita, foi um procedimento observado em todos os sujeitos, exceto em Ricardo. A revisão representava para ele perda de tempo, pois seu intuito era ver-se livre daquela tarefa o mais rápido possível: "*Pra acabar logo. Na escola é a mesma coisa*". Ler, escrever e ir à escola significavam basicamente para Ricardo uma obrigação a cumprir.

Quem fez revisão textual com maior frequência foi Rita, e o resultado de sua produção textual, inferior apenas ao de Eliana, parece relacionado também à adoção desse procedimento. Por outro lado, Rita também era o sujeito que mais se sentia estigmatizado em relação à qualidade de sua produção escrita, e também o que era mais susceptível à influência das formações imaginárias sobre o resultado de seu texto. A hipótese é que as duas variáveis influenciaram a realização de uma revisão textual mais detalhada.

Em relação a Eliana, eu tinha como pressuposto que ela faria uma revisão em profundidade, mas realizou uma revisão bastante rápida. Seu resultado, apesar de ter sido o melhor de todos os sujeitos, sugere que houve pouca exploração de suas habilidades de escrita e, também, utilização superficial da revisão, talvez pelo incômodo que o escrever representava para ela, ao contrário também do que se supunha. Foi ela quem explicitou com maior ênfase seu mal-estar em relação à escrita, nas duas provas da pesquisa. Manifestou indisposição, e houve mudança radical de sua postura corporal: quando anunciei a tarefa de escrever, ela debruçou-se sobre a mesa, reclamando: *"Ihhhh... Preguiça..."*, e comentou que considerava a escrita algo trabalhoso, ao contrário de ler. Negociou a elaboração do mínimo possível de escrita, vendo se poderia fazer um resumo. Por reiteradas vezes reclamou, gemendo, durante a produção textual, mas não interrompeu a atividade. A indisposição foi definida por ela como inapetência motora, decorrente do que considerava ser trabalhoso - *"tem que pôr a cabeça em funcionamento, e a mão, para escrever alguma coisa"* - além de considerar a leitura mais fácil, por representar para ela um ato quase passivo - *"Pra ler, só o olho mexe, e a cabeça capta o sentido. Só"*. Entretanto, talvez fosse na escrita que Eliana tivesse a dimensão de suas dificuldades com a língua portuguesa, pois, apesar de bons resultados em leitura e em escrita, as dificuldades não estavam ausentes.

Com relação ao momento em que os sujeitos realizaram a revisão textual, verificou-se que todos revisaram durante a produção. Rita e Frederico revisaram também ao término da escrita do texto.

De acordo com a psicóloga que acompanhou Ricardo, a revisão é dependente do interesse -

“ele não presta atenção, muitas vezes não revê. Reler e ver o erro, muitas vezes ele quer que eu faça, que não é do seu interesse. Porque quando é a tal da carta [para a namorada] ele relê 20 vezes, procurando erro, se tem algum erro, se a concordância tá certa, se tá tudo certo”

- o que se confirmou na pesquisa. Contudo, como se evidenciou em seu depoimento, a motivação para a revisão depende, ainda, de quem é o interlocutor da escrita, do significado que tem esse interlocutor para o autor da produção, e também das formações imaginárias em relação a esse interlocutor, ou seja, da preocupação do autor com a imagem que o interlocutor possa ter dele. No exemplo anterior, a interlocutora era a namorada, representava uma pessoa significativa para Ricardo, e ele se preocupava com a imagem que ela faria dele, especialmente por ela ser ouvinte, mais velha do que ele e letrada. Em relação à revisão nas provas da pesquisa, por outro lado, foi percebido que as formações imaginárias em relação ao interlocutor influenciaram a revisão apenas no caso de Ricardo. Depois de escrever o que compreendeu do texto lido “Conversa fiada”, entregou-me seu texto escrito e, quando dei uma olhada rápida, insistiu em acrescentar, dizendo que estavam faltando coisas, enquanto me observava atentamente, buscando sinais de aprovação. Quis, então, escrever um segundo texto, para completar o que julgou que eu achei que faltava.

Não foi verificado se os sujeitos buscavam a revisão como uma maneira de avaliar a informatividade, coerência e coesão, ou se apenas observavam a grafia das palavras, a acentuação, a letra ou outro aspecto formal qualquer, exceto no caso de Denise, em que foi observada, em certos

momentos, a nítida preocupação com a correção ortográfica. Desmanchar o que escrevia era um procedimento constante. Também revisava freqüentemente, sugerindo preocupação com o aspecto formal, porque comentou que o texto estava *"mais ou menos"*, e justificou que não se lembrava bem da grafia das palavras. Escrever foi qualificado por ela como *"ruim"* e *"diferente"*, porque, quando escrevia, deparava com muito do que não conhecia, com o erro, e escrever demandava pensar, corrigir e retornar ao texto, conforme afirmou. De acordo com VALENTINI (1995: 102-103), a revisão não é um procedimento habitual do surdo:

"A necessidade de repensar sua escrita, ou mesmo a sua expressão em LIBRAS, visando dar clareza ao interlocutor, parece não ser uma prática muito comum entre os sujeitos surdos. A primeira reação que podemos perceber é o medo de errar e o desejo de ignorar o questionamento."

Como é possível observar, é um reducionismo enorme considerar que a recusa em relação a escrever e a revisar, ou as dificuldades em relação a tais procedimentos, definem-se como problemas de preferência ou de interesse, porque a escrita também é uma instância de interlocução, em que existe um outro presente, ainda que virtualmente. Abolir a revisão textual pode ser, assim, um reflexo das formações imaginárias em relação ao interlocutor/professor/pesquisador e de uma visão estigmatizada de si mesmo: *"Encontramos, nos nossos sujeitos mais velhos e em outros surdos com quem trabalhamos nesse ambiente, mas que não fizeram parte da pesquisa, grande medo de errar e uma preocupação excessiva com a estrutura [...]"* (VALENTINI, 1995: 164).

◆ A estratégia de "caça"

Apesar de essa estratégia não haver sido observada nas atitudes dos sujeitos nos testes de leitura e de escrita da pesquisa, é importante

alguma discussão sobre ela, ainda que breve. Foi descrita por Carlos, e era habitualmente feita por ele, e também por Denise.

Nas interpretações de texto solicitadas pela escola, Carlos costumava proceder à “caça” no texto: a partir do modo como eram construídos os enunciados das perguntas sobre o texto, Carlos procedia à “caça”, ou seja, procurava os trechos do texto que se assemelhavam aos enunciados das perguntas e que pareciam, pois, potenciais respostas. Uma vez identificados, selecionava os mais apropriados, e transportava-os como respostas, copiando-os. O pai também descreveu esse tipo de atitude, quando observava o modo como o filho surdo lia.

Quando Carlos relatou essa forma de lidar com o texto, comentou também que fizera assim na prova de Português da escola, naquele dia, e lhe pareceu que fizera boa prova. Isso evidenciou que tanto ele quanto outros sujeitos surdos, e também seus professores, desenvolvem a ilusão de que desse tipo de procedimento decorre da compreensão da leitura.¹⁰

Para Denise, *“Português é legal, a professora ensina, é bom, mas eu não gosto de texto. De responder perguntas sobre o texto”*. Utilizando a fala e os sinais como apoio, logo em seguida a esse comentário, Denise descreveu o ato de interpretar textos. Numa observação mais cuidadosa da filmagem desse trecho, é possível observar que, para ela, interpretar significava retirar coisas dos textos para as respostas. Não podia gostar de textos, porque demandava ter de procurar, organizar e separar frases do texto para as respostas, numa espécie de trabalho de arrumação e faxina, o que não lhe parecia nem um pouco motivador.

Esse tipo de estratégia não foi utilizado nos testes da pesquisa, porque não havia perguntas escritas a serem respondidas.

¹⁰ Alunos ouvintes também agem de modo equivalente, como decorrência do tipo de práticas escolares oferecidas.

◆ A leitura silenciosa e a leitura oral

A leitura silenciosa é o procedimento que parece oferecer melhor condição de possibilidade de compreensão, comparativamente à leitura oral.

Por muito tempo, a leitura oral foi uma experiência cultivada. De acordo com DARNTON (1992: 331-332), a leitura silenciosa começou no século XIII, transformando a leitura em uma experiência individual, interior.

Segundo CHARTIER (1995: 333-334), a idéia de que a leitura oral ajuda as crianças a aprender ainda é vigente, mas uma questão importante que esse autor coloca é que a *“oralização sistemática induz a uma falsa representação da leitura e a um comportamento de extrema submissão à letra dos textos, que também são handicaps ulteriores”*.

Todos os sujeitos recorreram somente à leitura silenciosa nas provas de leitura e de escrita da pesquisa. No entanto, em atividades escolares ou extra-escolares, alguns também utilizavam a leitura oral.

Os surdos oralizados, por vezes, recorriam às pistas de oralidade de que dispunham para construir o sentido do texto. Como os não oralizados, utilizavam a leitura oral como estratégia para memorizar o texto ou partes dele, como será visto mais adiante.

A leitura silenciosa de alguns sujeitos surdos foi acompanhada de outras estratégias, em algumas épocas de suas trajetórias. Eliana, por exemplo, lia grifando as palavras que desconhecia, para depois retornar a elas, o que não mais fazia na época da pesquisa. Ricardo lia acompanhando com o dedo, até por volta do início da 7ª série, conforme a psicóloga que o atendia:

“ele era bem presinho, ele só lia com o dedinho lá. Atualmente ele pega com as duas mãos a folha, levanta e vai ler. Mas era sempre na mesa, pra ele poder apoiar esse dedo. Atualmente, ele senta, de perna cruzada, e tal, levanta a folha, lê”.

A psicóloga atribuía a atitude ao temor de Ricardo em relação ao texto, que numa determinada época era mais intenso: *“acho que veio, também, de uma*

questão emocional dele, de se soltar, ver que ele dava conta, que as palavras não iam fugir, eu percebi que tinha vez que ele tirando o dedo, conseguia acompanhar". Frederico, esporadicamente, também lançava mão de ler acompanhando com o dedo.

A leitura oral constituía prática escolar comum nas escolas onde todos os sujeitos estudaram, fossem elas regulares ou especiais, como foi visto anteriormente.

Alguns sujeitos utilizavam a leitura oral em casa para decorar textos. Ricardo, por exemplo, era um deles: *"Eu gosto de estudar sozinho, no meu quarto, sozinho. Eu levo um copo, cheio de água, e fico estudando sozinho. Eu leio caladinho ou eu leio falando baixinho"*. Denise, em época de prova, também fazia leitura oral para memorizar os conteúdos escolares, conforme relatou sua mãe: *"na época de prova, pra gravar melhor, ela vai na área, conversa ela mesma, sozinha, fala, explica, ela mesma"*. Segundo o pai de Frederico, sua filha, também surda, quando estuda para a prova, *"fala a matéria, como um papagaio"*, tentando decorá-la.

A psicóloga que prestava o acompanhamento pedagógico a Ricardo utilizava a leitura oral em seu trabalho, e atribuía importância à prática, vinculada à categoria "pessoa ouvinte": *"A postura dele é bem de ouvinte. Com os olhos e falando. Em voz alta, ou ele lê em voz baixa, sem fazer movimento[...] prefere ler em voz alta"*. Além disso, valorizava a leitura oral mais do que os próprios sujeitos, e tinha a expectativa de que esta estratégia possibilitaria desenvolver linguagem oral no surdo: *"eu gosto mais do oral do que ela [Rita], até pela sonoridade, e eu fixo muito na leitura oral. E muitas vezes eu falo, e com a Rita eu sei que ela discrimina, aí eu vou falando, e acho que é uma forma de trabalhar a discriminação"*.

A leitura oral também era utilizada como uma tática para aparentar uma leitura compreensiva:

"Ricardo dispara na leitura, não tá entendendo nada, tá lendo só pra ficar livre. Ainda tem muito essa postura. Eu tenho que ficar sempre

prestando: *'Isso é postura de leitura?! Cê vai entender alguma coisa lendo assim?!.. Nem eu!.'*, então tem que cobrar a postura, que não é assim que entende, e tal, e ele, se deixar, tudo que é leitura, ele quer terminar, o negócio dele é ficar livre. Muitas vezes, por exemplo, eu mando ele fazer duas leituras, a silenciosa, ele quer logo fazer a em voz alta, pra ficar livre".

Apesar disso, Ricardo argumentava que ler em voz alta era mais facilitador da compreensão: *"Quando eu leio alto, em voz alta, entendo melhor"*.

◆ Relações entre oralização, leitura e escrita

Quando realizei entrevista com o pai de Frederico sobre as dificuldades de leitura e de escrita de seu filho, ele expressou algumas representações sobre a surdez, a partir de sua experiência de pessoa surda:

"Surdo, é assim: atrasado, porque falta ouvir. Ouve, [faz um gesto referente a captar auditivamente], mais palavra, não pára, conversa, não tem, mímica, som, [repete o gesto referente a captar auditivamente], muitas palavras, aprende, cérebro... Surdo!... Não tem cérebro!.... Só olha, mímica¹¹, olha, mímica, nunca ouviu, televisão, rádio, nunca ouviu, não tem cabeça, não aprendeu. [O ouvinte]ouve, aprende muito. Desde pequeno, escuta, escuta, não perde, um segundo[...] Ouve, nunca pára. Pega mais [gesto representativo de ouvir ininterruptamente], guarda, [gesto representativo de acumulação na cabeça], guarda, cabeça aumenta palavras. Surdo não. Pouquinho palavras! [...] Porque é diferente, dificuldade [...] porque [equivalente a "por isso"] livro muito difícil para o surdo."

11

Termo que utiliza para se referir à língua de sinais

O pai de Frederico tinha a crença de que a visão e a língua de sinais não possibilitavam o aprendizado, ou o faziam em grau mínimo. As possibilidades estavam atreladas à oralidade, superestimada por ele. Contudo, o surdo torna-se "atrasado" não porque não ouve ou porque usa língua de sinais, como ele pensava. Houvesse mais intérpretes de LIBRAS, programas legendados e com janelas com intérprete, maior aceitação da língua de sinais por ouvintes e pelos próprios surdos, e outras condições, e nenhuma informação seria perdida. Além disso, o pai de Frederico parecia considerar que o que era veiculado mediante a oralidade não era o mesmo que chegava por meio da língua de sinais. E não era mesmo, mas apenas por causa das condições disponíveis.

Além disso, para ele, a leitura e a escrita eram processos diretamente dependentes da exposição auditiva e da utilização da língua oral. Como também defendem alguns, há dependência direta entre a oralidade, a leitura e a escrita.

De acordo com FERREIRA BRITO (1993: 70), a língua de sinais representa, para o surdo, o mesmo que a fala representa para o ouvinte, no processo de aprendizado da leitura e da escrita, e terá função mediadora.

Para GÓES (1992: 116), algumas perguntas surgem ao se pensar a relação oralidade-escrita, aplicada à área da surdez, entre elas, a de saber se a escrita é incorporada pelo surdo como um sistema mais ideográfico do que alfabético.

Para ALISEDO (1988: 223-224), a língua oral é o substrato da língua escrita no processo de alfabetização da criança ouvinte, mas, para o surdo, esse não pode ser o modelo, embora venha sendo. O resultado do trabalho de oralização do surdo é uma língua oral determinada, tendo o sujeito surdo um conhecimento restrito e rígido da língua oral. Assim, ele opera com um "código deficitário", nas palavras da autora, o que é comprovado pelo uso meramente escolar que faz da escrita, e pelo fato de sua produção escrita apresentar, inevitavelmente, as mesmas características da língua oral que ele

adquiriu: *"a língua deficitária impõe-se como código de base, e, salvo exceções, a criança surda [...] escreve transcrevendo a partir de sua língua oral"* (ALISEDO, 1988: 225). A autora lembra que a língua de sinais é a língua que despertará, na criança surda,

"os sutis matizes semânticos e os comportamentos sociolinguísticos de base: pergunta-resposta, sistema de papéis, negação-afirmação, regras de cortesia, jogos de palavras, subentendidos, etc., e tudo o que implica no domínio de uma língua." (ALISEDO, 1988: 228),

além de se constituir como ferramenta de que o professor deverá valer-se para ensinar a língua escrita.

Como há surdos que lêem e escrevem, mesmo com problemas, a relação oralidade-escrita tem de ser, no mínimo, reavaliada. Uma exceção é Eliana, um dos surdos oralizados desta pesquisa. Entretanto, o que possibilitou o aprendizado e a consolidação de suas habilidades de leitura e de escrita foram as práticas que desenvolveu e vinha desenvolvendo, ao longo de sua vida, nessas atividades; seu aprendizado de linguagem oral parece ter tido uma influência muito pequena em seus processos de leitura e de escrita.

Um outro aspecto a salientar é que os resultados da produção escrita dos sujeitos surdos oralizados, quando escrevem a partir da oralidade, parecem mais limitados do que quando escrevem a partir do que leram. As limitações decorrentes da leitura labial explicam essa circunstância, e sugerem que a relação oralidade-escrita se processa de modo diverso quando o sujeito em questão é surdo, mesmo que seja oralizado.

A título de alguma discussão, ainda que breve, analiso, nesta seção, alguns aspectos dos processos de oralidade-escrita dos três surdos oralizados: Eliana, Ricardo e Rita. O texto utilizado foi "A escola de surdos", e consta dos "Anexos". Esse texto foi apresentado aos surdos oralizados, através de leitura o mais próximo possível da oralidade; para os sujeitos

surdos não oralizados, foi apresentado em língua de sinais. Os sujeitos de ambos os grupos deveriam escrever o que haviam compreendido, a partir da apresentação oral, ou em LIBRAS, desse texto¹².

Eliana, por exemplo, no texto que produziu, mostrou haver captado alguns aspectos essenciais do texto lido oralmente para ela, a partir da leitura labial. No entanto, não explicitou ao leitor que as crianças a que se referia em seu texto eram surdas, que se tratava de uma escola de surdos, e que a narradora também era surda. Uma parte essencial que também não constou foi a parte referente ao relato de uma situação pessoal sobre o aprendizado de língua de sinais da personagem surda da estória, e extensiva à situação de vida de outros surdos. Nesse sentido, o texto de Eliana carecia de informatividade:

¹² O objetivo, na época, era a pesquisa das marcas lingüísticas de intensidade, conforme expliquei anteriormente. Apesar da mudança de direção da pesquisa, os dados obtidos foram aproveitados, e interpretados à luz de um outro ponto de vista que construí.

Uma moça de 24 anos conheceu uma escola no Rio que cresceu, que teve um ótimo desenvolvimento. Lá, as crianças aprendiam muitas coisas, conversavam muito. Na conversa dessa moça com as crianças, ela perguntava e tinha resposta. Ficou muito emocionada. Antes, noutra época, não tiveram esse desenvolvimento e aprendizado. Atualmente, as crianças noutra época, antiga, agora adultas, estão atrasadas em comparações com as crianças surdas de hoje. As 10 crianças com quem a moça conversou respondiam a todas as perguntas da moça, sobre nome, data e várias coisas, até o passeio à praia. Elas simplesmente sabiam de tudo. A moça ficou emocionada, esperançada de um futuro melhor. Portanto, os pais, que têm filhos surdos, não precisam se preocupar, pois podem esperar um futuro melhor para eles.

Foi possível notar também que ela fez constar de seu texto partes idênticas ou quase idênticas de alguns dos enunciados lidos oralmente. Eliana manteve muita atenção visual durante a leitura labial, e talvez isso explique porque havia alguns registros idênticos ao do texto original. Alguns exemplos:

Texto original: "Conheci uma escola no Rio que cresceu, que teve um ótimo desenvolvimento, com crianças que aprenderam muitas coisas, crianças de 5, 4 anos..."

Texto de Eliana: *"Uma moça de 24 anos conheceu uma escola no Rio que cresceu, que teve um ótimo desenvolvimento. Lá, as crianças aprendiam muitas coisas, conversavam muito"*.

Texto original: "Na nossa conversa, eu perguntava e tinha resposta"

Texto de Eliana: *"Na conversa dessa moça com as crianças, ela perguntava e tinha resposta"*.

Texto original: "A gente se comunicava, tinha perguntas e respostas, elas sabiam tudo!"

Texto de Eliana: *"Elas simplesmente sabiam de tudo"*.

Texto original: "As pessoas que por acaso tiverem filhos surdos, não precisam se preocupar".

Texto de Eliana: *"Portanto, os pais que têm filhos surdos, não precisam se preocupar pois podem esperar um futuro melhor para eles"*.

O texto que Eliana produziu, a partir da leitura silenciosa do texto "Conversa fiada", diferentemente do texto produzido a partir da leitura oral, feita por mim - texto "A escola de surdos" - evidenciou que a compreensão ocorrera sem problemas, e que ela captara os elementos essenciais (ver texto à página seguinte).

Como ela própria aponta mais adiante, a apreensão dos elementos essenciais a partir da oralidade é bastante diversa de quando é feita a partir da leitura silenciosa.

CONVERSA FIADA

Um velho e um menino, cada um por si, independentes um do outro, quando não têm nada para fazer, vão ao lago para pescar.

Um dia, eles se encontraram e ficaram lado a lado no lago a fim de pescar. Num momento, eles sentiram uma puxadinha de vara, indicando que o peixe caiu na isca. Daí, eles puxaram suas varas. O velho puxou com mais precisão e menos força e o menino puxou com certas precisão e força. Porém, quando viram seus respectivos peixes, sofreram uma decepção. O velho tinha pescado um peixe novo; o menino, um peixe velho. O velho, vendo o peixe de outro, falou:

- "Você não pode pescar o peixe tão velho, deixe que ele viva a vida que lhe resta!"

Ao que o menino respondeu:

- "E esse que é tão novo? Deixe que ele viva um pouco mais!"

Eles se olharam e jogaram os peixes no lago. Agora, quando eles não têm nada para fazer, vão ao lago, cumprimentam os peixes e conversam à toa só para passar o tempo.

{ FIM }

Quanto a Ricardo, o texto que ele produziu a partir da leitura oral, feita por mim, do texto "A escola de surdos", foi o que se vê adiante.

No texto, Ricardo pouco incluiu do que eu li oralmente e quase tudo do que relatei a ele sobre a narradora do texto, e sua estória. Um motivo provável é o de que ele ficara impressionado com os dados extratexto que eu lhe fornecera, e relegou os fornecidos pelo próprio texto a segundo plano. Outra possibilidade é não haver captado razoavelmente o texto por meio da leitura labial.

tem primeira linha 22 avulsas:
ela fala pouco e fala com língua
Brasileira. Simais que estudara
no Rio de Janeiro que gostaram
muito escola que aprenderam
muito coisa que gostaram
muito de isto.

Ana Paula afirmou a
menina falando e ANA Paula
liberia na guerra.



Rita foi o único sujeito, entre os surdos oralizados, que manifestou dificuldades de compreender, por meio da leitura labial, e consentiu em "ouvir" o texto pela segunda vez, quando ofereci fazê-lo. Também pediu esclarecimentos nas duas ocasiões. Os outros sujeitos não pediram e recusaram a idéia de repetição, quando eu lhes ofereci para ler novamente. O texto que Rita produziu foi o da página seguinte.

Rita captou vários aspectos importantes, e ao final da produção textual, comentou: *"A estória é bonita, eu gostei, porque a criança desenvolveu muito, mesmo. As pessoas desenvolveu muito. [Quais pessoas, indaguei] As pessoas. Aprendeu mais coisa, aprendeu muita coisa... [Que pessoas, tornei a indagar]. Qualquer um". [Ri].*

Uma mulher ^{avida} estava contando que ela conheceu
uma avó no Rio. As crianças cresceram muito,
sabiam muitas coisas, aquela mulher
fazia perguntas para elas, respondiam tudo,
contava sobre a praia, o que elas brincavam.

Aquela mulher acha que no futuro, a
vida vai melhorar muito mais do que
atual. As crianças no futuro, vão fazer
na faculdade, desenvolver ^{muito} mais.

Quando ela era mais ^{moço}, não sabia de
nada. Atualmente as pessoas melhoraram muito.
Ela ficou super emocionada.

Apesar de utilizarem pistas orais, essas foram consideradas, pelo menos por Eliana, como um procedimento insuficiente e limitado:

“O oral eu esqueço mais fácil. Por exemplo, minha irmã está lendo pra mim, oralmente; eu esqueço depois. Se eu ler, não esqueço. Porque eu acho que ler, eu fico com mais facilidade. Eu não fico muito concentrada. Lendo, eu não fico muito concentrada. Só concentro em ler, só. Ler eu concentro, é ler e guardar na cabeça. Agora, vendo, eu tenho que concentrar em ler a boca, entender, interpretar e guardar na cabeça. É muito rápido, não tem tempo pra fazer tudo isso”,

o que evidencia, conforme discussão do capítulo seguinte, as intensas dificuldades do surdo na leitura labial.

No entanto, alguns sujeitos surdos, muito ou pouco expostos ao aprendizado da língua oral, lançavam mão da oralidade para ler e escrever. A atitude, espontânea, foi observada em Ricardo, surdo oralizado, e em Denise, não oralizada.

Como visto anteriormente, alguns sujeitos surdos, entre os quais Ricardo e Denise, faziam uso da oralidade, mediante a leitura oral, mas permaneciam restritos às situações em que pretendiam memorizar o que liam. Nas provas da pesquisa, foram observados outros usos.

Denise procurava recorrer a pistas orais e lançava mão delas para a produção escrita. Também as utilizava para inferir significados de algumas palavras. Nessas ocasiões, subvocalizava palavras que considerava parecidas com a fala daquelas que escolhera para colocar em seu texto. Não era um procedimento muito freqüente, mas foi observado. Não parecia, entretanto, ser um recurso indispensável à produção textual.

No caso de Ricardo, a oralidade foi utilizada com a intenção de construir sentidos do texto. Isso pôde ser constatado a partir da freqüente subvocalização. Parecia procurar, com ajuda da memória cinestésica, advinda de experiências com a leitura labial, identificar semelhanças entre o que lia e o que já vira alguém falar, que já percebera pronunciado nos lábios de algum

interlocutor. Quando perguntei a Ricardo o que significava a expressão "matar o tempo", subvocalizou algumas vezes, identificando, cinestesicamente, a semelhança entre as palavras "matar" e "marcar", e concluiu que eqüivaliam do ponto de vista do sentido: *"Matar o tempo... Marcar o tempo. A mesma coisa. Matar o tempo, marcar o tempo"*. Assim também ocorreu quando ele tentou explicar o termo "exatamente no mesmo instante": *"Exatamente no mesmo instante é o mesmo instante. Um exemplo..."* - e aí subvocalizou cinco vezes a palavra "exatamente", ao mesmo tempo em que mantinha o olhar perdido no espaço, tentando construir um sentido a partir da cinestesia: *"Exatamente...Exatamente, exatamente, é o mesmo. É o mesmo lugar"*. Entretanto, como se vê, Ricardo forçava um encaixe de uma palavra semelhante, sem considerar o contexto. As pistas orais não serviam, assim, à construção do sentido, mas ele concluía que sim, porque não se remetia ao contexto da leitura, e porque negava as dificuldades. Tomava a oralização como a solução para seus problemas, sem reconhecer que a memória cinestésica não eliminava suas dúvidas.

◆ O português sinalizado, a língua de sinais e o alfabeto manual na construção dos sentidos em relação à leitura e à escrita

O português sinalizado, conforme discuti no Capítulo 3, tem sido utilizado nas práticas de leitura e de escrita de sujeitos surdos que estudam em escolas especiais.

Todos os sujeitos surdos não oralizados utilizaram a prática bimodal para a leitura e a interpretação dos textos.

Em muitas ocasiões, o português sinalizado foi utilizado como "astúcia" pelos sujeitos surdos, para evitar o constrangimento de admitir que não haviam compreendido bem o que leram. Chamarei isso de "pseudo-resposta", porque não indicava a compreensão que o sujeito tivera do texto. A utilização do bimodalismo é uma espécie de artefato que cria a "ilusão" de

que houvera compreensão. A ilusão é tanto dos interlocutores ouvintes (professores, pais e outros), que freqüentemente consideram que ter havido compreensão, quanto do próprio sujeito surdo, que pode julgar que compreendeu, sem que, de fato haja compreendido. Quando, por exemplo, perguntei a Frederico se os personagens da estória do texto "Conversa fiada" comeram os peixes que pescaram, fez português sinalizado de alguns trechos, como se estivesse respondendo à minha pergunta.

Na prática bimodal, o sujeito tenta fazer corresponder um sinal da língua de sinais a cada uma das palavras, na fala ou na escrita. Como discuti anteriormente, essa é uma tarefa impossível, pela diversidade dos parâmetros lingüísticos das duas línguas. Insistir no uso de signos de duas línguas diferentes tem como conseqüência o comprometimento da compreensão. Quando Frederico fez português sinalizado na frase: "*quando não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora*", indicou, em separado, a afirmação, e logo em seguida, a negação, no trecho: "não têm". Assim, o que acabou de negar, em seguida, afirmou. Ao mesmo tempo, isso não fazia sentido para ele, apesar de haver sido decodificado. O bimodalismo cria, assim, a falsa equivalência para o sujeito surdo entre decodificar e compreender.

Em suas tentativas de decodificação, os sujeitos confundiam palavras semelhantes na grafia, e não percebiam que a frase não fazia o menor sentido. Por exemplo, Frederico confundiu a palavra "vão" com a palavra "não", e a palavra "lago" com a palavra "lado". Assim, a frase "vão até o lago" transformou-se em "*não até o lado*". Os sujeitos não percebiam as deformações, e, quando algo lhes causava estranhamento, ignoravam isso e seguiam adiante. Talvez tivessem a impressão de que não seria possível construir o sentido, mas não sabiam como fazer diferentemente daquela forma que haviam aprendido. É inteiramente procedente essa impressão, porque não seria possível mesmo construir o sentido com essa forma de ler, que acabava por converter-se em não-leitura.

O enunciado *"Ficaram amigos e agora, quando não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora"*, foi feito por Frederico, que iniciou a partir de : *"[...] não têm muito..."*. Procurou falar cada uma das palavras da frase:

não (sinal de "não", negando) têm (sinal de "ter", afirmando) muito (sinal correspondente a "muito") o que (sinal correspondente a "o que") fazer (sinal correspondente a "fazer"), vão (sinal correspondente a "vão") até (sinal correspondente a "até") o (não indicado) lago (sinal correspondente a "lado") cumprimentam (soletração manual parcial da palavra, e comentário de que não conhece a palavra), os (soletração manual de "os") peixes (sinal de "peixe") e (fala a palavra, sem sinal) matam (soletração manual da palavra e expressão de que não conhece a palavra). Interrompeu a frase aqui.

Quando Denise foi explicar a palavra "bem" no termo "bem cedo", do texto "O monstro interior", indicou a expressão "tudo bem", considerando que o sentido de "bem" era o mesmo. Ela não percebia que não fazia sentido, mas, ao mesmo tempo, não podia explicar de que se tratava. Como o "bem" que indicava se referia a "ótimo", a tradução literal resultava em "ótimo cedo".... Não houve estranhamento por parte de Denise, mas somente uma certa sensação de que explicar era difícil.

Para explicar o enunciado "Quando não têm muito o que fazer", também Carlos fez português sinalizado, sem nenhuma demonstração de compreensão. Quando pedi um esclarecimento, porque obviamente nada dissera, explicou que os personagens não conseguiram pescar nada, e por isso precisavam continuar tentando.

Para JOHNSON (1997: 12), o bimodalismo é uma abordagem que advém de uma concepção mágica da realidade. Talvez por essa razão, os surdos não estranhem os efeitos de sua utilização. De acordo com aquele autor, alguns argumentos bastariam para desmontar esse raciocínio, e, entre eles, o de assistir cuidadosamente a um vídeo em que aparece a enunciação

bimodal e constatar que não é composto, em absoluto, de duas mensagens equivalentes e simultâneas.

A soletração manual foi também outro artifício utilizado para simular a compreensão dos sujeitos e criar, no interlocutor ouvinte, e em si mesmos, a ilusão de que tenha havido leitura. Algumas vezes, soletravam a palavra e indicavam que não a conheciam, mas prosseguiam tentando decodificar, como se estivessem lendo. A soletração manual aparecia quando os sujeitos não entendiam do que se tratava. Ao mesmo tempo, nem eles próprios sabiam que não sabiam.

Todavia, a soletração também funcionava às vezes como estratégia para a escrita para a memorização de palavras. Assim era para Denise e, em outras ocasiões, para Carlos: segundo o relato que fez de seu processo de leitura silenciosa, ele soletrava manualmente cada uma das palavras de todas as frases do texto. Parece que a soletração manual era um recurso que lhe possibilitava decorar o texto, como foi visto anteriormente. Algumas vezes em que me perguntou o significado de certas palavras, Carlos procurou fazer a soletração manual uma ou mais vezes. Esse procedimento constituía uma forma de memorização. De acordo com AKAMATSU (1985), PADDEN & LeMASTER (1985); WILCOX (1992) *apud* WILCOX (1994: 122), as crianças surdas constroem sentido a partir da soletração manual não como uma correspondência letra/formato de mão, mas como um sistema primário de sinais. Como também indica WILCOX (1994:122), é muito surpreendente quanto crianças surdas aprendem a usar a fonologia da língua de sinais¹³ para solucionar os problemas que enfrentam no aprendizado da leitura e da escrita. Se os educadores de surdos tivessem um olhar sem estigmatização para o que não conhecem, embora pensem conhecer - a língua de sinais - mais chances haveria para os surdos.

A fala também era utilizada em circunstâncias equivalentes, e com a mesma finalidade: quando não conseguiam fazer corresponder palavras a

sinais da LIBRAS, os sujeitos surdos falavam, como se estivessem lendo. Estavam ainda decodificando, e sem conseguir construir sentido.

Por outro lado, algumas vezes, os sujeitos surdos pareciam saber que se tratava de uma astúcia da qual lançavam mão para enganar o interlocutor ouvinte, na expectativa de que ele considerasse as respostas bimodais como satisfatórias e indicadoras de compreensão. E, como era bastante freqüente que seus professores ouvintes se satisfizessem com esse tipo de resposta, os sujeitos surdos não se deparavam com nenhum nível de exigência além deste: estabelecer correspondência entre sinais e palavras.

Quando solicitei a Frederico que explicasse o significado de *"matam o tempo"*, fez: *matam (sinal de "matar/morte") o (soletração manual) tempo (sinal de "tempo")*. Logo em seguida, perguntei o que isso queria dizer, e ele respondeu que não sabia. Embora conhecesse aquelas palavras, não faziam para ele o menor sentido. O problema não era ter palavras, como concebiam os sujeitos surdos e seus professores. Frederico também não teve nenhum estranhamento por haver literalmente matado o tempo... Na interpretação da expressão *"jogando conversa fora"*, o mesmo aconteceu: *jogando (sinal de "jogar/arremessar") conversa (sinal de "conversa") fora (sinal de "fora")*. Literalmente, a *"conversa foi jogada fora"*, e Frederico disse que não sabia o que isso significava. Tampouco lhe soou estranho referir-se a algo que não podia ser jogado fora. Denise também fez português sinalizado nos mesmos enunciados. Quando perguntei a ela como era alguém jogando, literalmente, *conversa fora*, ou *matando o tempo*, ela riu, e argumentou que era difícil explicar. Justificou que ia tentando relacionar cada palavra a um sinal; e quando não encontrava os sinais, saltava palavras e trechos, e prosseguia na leitura. Mostrei a Frederico uma outra frase, do mesmo texto, em que aparecia o verbo *"jogar"*: *"O velho e o menino [...] jogaram os peixes no lago"*, e perguntei a Frederico o que significava jogar, no caso em questão. Retornei à frase em linguagem figurada em que aparecia o verbo *"jogar"*, novamente, e

perguntei se seria da mesma maneira. Minha intenção era provocar o estranhamento em relação à diferença de emprego da mesma palavra, em enunciados diferentes, mas nem assim Frederico percebeu. Então, perguntei-lhe como ele conseguia jogar, arremessar, conversa fora. Brinquei com ele, para provocar perplexidade, mas ele disse apenas que não tinha entendido. Insisti para que imaginasse do que se tratava, achava que ele seria capaz de imaginar. Confirmava, naquele momento, que a metáfora não era difícil de ser compreendida pelo surdo; era possível imaginar, inferir e brincar com a literalidade, para ajudar o surdo a compreender a polissemia e a mudar a idéia de que o problema estava no vocabulário. O português sinalizado impedia outras direções, porque remetia os sujeitos a uma "terra de ninguém": não significava absolutamente nada, mesmo quando os sujeitos conheciam todas as palavras. Quando não conheciam, formava-se uma mescla de palavras conhecidas e desconhecidas, e assim também não fazia sentido.

Também foi observada, mas apenas em Denise, a combinação de sinais e alfabeto manual, para indicar terminações verbais. Para dizer, por exemplo, "sentiram", fez o sinal de "sentir" e a soletração manual "...tiram", indicando a terminação do tempo verbal. Também procedeu assim em "usou": indicou o sinal de "usar" e soletrou manualmente a terminação "...sou", como se achasse que os sinais correspondentes aos verbos não eram suficientes para a expressão do tempo verbal. Essa atitude foi indicativa de pouco conhecimento da língua de sinais e de sua organização lingüística, como foi discutido no Capítulo 3. Para Denise, a LIBRAS era percebida como lacunar e o português sinalizado, o procedimento que iria suprir essa suposta falta. Ou, então, supunha que eu pensava dessa forma. Quando eu perguntei a Denise o que ela havia entendido do texto, começou a explicar, por meio de língua de sinais. Depois de interrompê-la para lembrar que ela deveria explicar o mais completamente possível, ela reiniciou, com ajuda do português sinalizado. Talvez haja pensado que eu tomava sua comunicação em língua de sinais como incompleta.

Os sinais da língua de sinais não se apresentavam como recursos que possibilitavam construir o sentido do texto quando eram usados na prática bimodal, exceto numa medida muito pequena. Não eram traduzidos, em língua de sinais enunciados, completos, mas palavras isoladas. A leitura ficava completamente entrecortada por palavras às quais os sujeitos surdos podiam fazer corresponder um sinal, e palavras que não conheciam e a que não podiam, portanto, fazer corresponder sinais, e também porque não era possível a correspondência isomórfica o tempo todo. Diante das palavras desconhecidas, muito freqüentemente ignoravam-nas e não buscavam saber do que se tratava. Freqüentemente, faziam como descreveu Frederico: "*não entende, expulsou palavra!..*". Como disse Carlos, o movimento da leitura resumia-se a uma seqüência de "*tem, não tem, tem, não tem....*"

Como indicou RAMPELLOTO (1993: 85-86), os sujeitos surdos de sua pesquisa que usaram a comunicação bimodal não foram capazes de alcançar 50% da compreensão das estórias narradas, sendo pior o resultado quando a narrativa era bimodal e melhor o resultado quando as estórias eram contadas em língua de sinais.

Os sujeitos surdos não pareciam diferenciar bimodalismo e língua de sinais. Denise ignorava a denominação "português sinalizado", mas reconhecia que era diferente de língua de sinais, pois foi capaz de enunciar uma mesma frase por meio das duas formas. Houve dúvida acerca de suas representações sobre a língua de sinais, uma vez que, para ela, na língua de sinais havia supressão de elementos que existiam em português. No caso de Carlos, quando lhe perguntei se a comunicação por meio do bimodalismo era equivalente à língua de sinais, respondeu que sim, porém, quando afirmei a diferença, ele indicou que havia dois tipos de leitura: uma, onde "*lê e conhece*", referindo-se à "leitura compreensiva"¹⁴. O outro tipo de leitura, onde "*lê, diferente*", ou seja, apenas decodificação. Apesar disso, para Carlos, o

¹⁴ Termo usado apenas para facilitar a explicação, porque não há leitura quando não há compreensão, mas apenas decodificação.

procedimento de usar "a boca", termo utilizado por ele, e sinais, ou seja, português sinalizado, era algo a que estava acostumado, e pensava que essa prática lhe permitia a compreensão. Entretanto, não aconteceu assim nas provas de leitura da pesquisa, e o absurdo da situação é que ele, e também os outros sujeitos, não se deram conta de que não haviam entendido.

Muito freqüentemente, Carlos remeteu-se à associação entre língua de sinais e leitura. É provável que estivesse referindo-se ao português sinalizado, e não à LIBRAS. Ao mesmo tempo, houve momentos em que ele mencionou a necessidade de relacionar língua de sinais e texto, sem fazer uso de bimodalismo. Relatou que era capaz de entender a língua de sinais, mas não a leitura. Indicou que desejava e precisava ter leitura e língua de sinais, para que pudesse compreender. Contudo, para ele, segundo seu próprio depoimento, era muito difícil transformar leitura em língua de sinais.

A língua de sinais, diferentemente do bimodalismo, possibilita ao sujeito surdo construir sentidos em relação à língua escrita:

"Na época anterior, eu guardava as palavras [do vocabulário] prático, por exemplo, necessário, fundamental, outras coisas. Eu guardava. Mas sentir o que significa, não tem nada... Agora, língua de sinais eu comecei a descobrir o que significa. Por exemplo, o intérprete falava: 'Fundamental'. 'Uai, espera aí! Isso é 'importante'! Mas é a mesma coisa que 'fundamental'. Muito complicado. Porque 'fundamental' é uma palavra rica, muito avançado. 'Importante' é prático. Então, intérprete é muito importante pra mim." (Depoimento de Adriano, sujeito surdo que participou do pré-teste)

Compreender que as expressões lingüísticas da língua escrita e da língua oral se assemelham em sentido, mas apresentam peculiaridades, perceber que determinados usos são mais eruditos ou mais coloquiais, etc., torna-se possível quando o sujeito dispõe de uma língua que ele domina e que lhe permite construir sentidos em relação a uma língua que, para ele, é estrangeira. Como disse Adriano, que também é surdo oralizado, "guardava

as palavras", mas somente com a língua de sinais descobriu o que significavam. A perspectiva de relacionar leitura, escrita e língua de sinais concretiza-se, como foi discutido no Capítulo 3, mediante a abordagem bilíngüe.

Outro aspecto que indicou a importância da língua de sinais nos processos de leitura e de escrita de surdos foi a recepção do texto em língua de sinais¹⁵ pelos sujeitos, e a produção escrita a partir deste.

O texto escrito que Carlos fez foi o seguinte:

15

Vide "Anexos"

Fico bem?

Sabia como televisão para paleteira da surda.

Ela falando há lugar tio janeiro tom criança
4 ou 5 anos mais + menor, Ela perguntou possível
resposta mim já comunicação conseguiu para o
futuro.

Qualquer as pessoas casado, exemplo: um filho
vai desenvolvimento comunicar.

Agora já 1996 ano consigo comunicar para o surdo
melhor.

São pouco satisfatórios os níveis de coerência, coesão e informatividade, mas o que está em questão, nesta seção, é que Carlos captou da narrativa visual - e fez constar em seu texto escrito - alguns elementos importantes, como o fato de que a narradora vê perspectivas educacionais melhores para os surdos, no futuro, embora não haja indicado, no caso, quem se beneficiaria em particular, como e por quê. Isso mostra que a utilização da língua de sinais é fundamental para a construção do sentido pelo surdo.

Veja-se o texto de Denise à página seguinte.

Embora também haja muitos problemas em relação à coerência, coesão e informatividade, ela recuperou, na produção escrita, aspectos fundamentais da narrativa em língua de sinais.

Eliane viu no Rio de Janeiro.

Eliane encontrou para a criança de surdo.

Eliane viu as crianças 4 e 5 anos.
Eliane conversa com uma criança.

A criança quer demais gesto.

Eliane muito ótimo a criança é inteligente.

A criança gosta muito gesto.

Eliane respondeu você sabe o gesto.

A criança sei o gesto demais.

Eliane está muito emoção ela todo o gesto.

Eliane falou:

Eu acho a criança é inteligente, muito estudar futuro.

Futuro o surdo muito estudar de vestibular.

Eliane passado não muito gesto.

Eliane agora melhor o surdo mais a criança de gesto.

Eliane ficou muito feliz, feliz.

Eliane viu muito a criança é bonita, legal.

A criança está muito o surdo e é sorte.

Boa sorte.

28/04/97

• DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS SURDOS

Não eram poucas as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos surdos para ler e escrever. As dificuldades aparecem nos sujeitos surdos oralizados e nos não oralizados. É bastante difícil dizer que sujeitos tinham mais dificuldades, porque os diversos problemas eram comuns a todos ou a quase todos eles.

O fato de os sujeitos serem ou não oralizados não se apresentou como uma condição determinante do fracasso ou do sucesso na leitura e na escrita. Ser oralizado, como muitos afirmam, não se mostrou a solução para os problemas. E não eliminou, nos sujeitos surdos, a atitude de auto-condenação, e a afirmação de incapacidade. Por essa razão, nessa seção, não será feita uma divisão dos dois grupos, cujos sujeitos serão tratados em conjunto no decorrer da discussão.

• A INFLUÊNCIA DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS, DA INTROJEÇÃO DO ESTIGMA E DO PRECONCEITO NA LEITURA E NA ESCRITA

São intensas e devastadoras as conseqüências, para a leitura e para a escrita, quando ocorre internalização de estigma e uma preocupação do sujeito com a própria imagem.

O estigma e as formações imaginárias influenciaram as produções de leitura e de escrita de todos os sujeitos, sem exceção, em graus diversos.

Como constatou VALENTINI (1995: 68), no estudo-piloto da pesquisa que realizou, sentiu uma grande dificuldade de questionar os alunos surdos: *"Em geral, todo questionamento conduzia a uma implicação significativa, ou seja, o aluno surdo considerava que houvesse existido um erro anterior cometido por ele, levando a pesquisadora ao questionamento"*. Embora essas atitudes decorressem do aprendizado coercitivo que os surdos

havam tido em seu processo de aprendizagem escolar, como ela concluiu, pode-se também concluir que as formações imaginárias influenciavam a recepção do outro pelo surdo, quando esse outro é ouvinte. Nem eu, nem tampouco aquela pesquisadora, de certo, trazíamos um olhar depreciativo para aqueles sujeitos. Também não fazíamos correções e, quando havia apreciações, como no meu caso, eram no sentido de inculcar alguma confiança nos sujeitos. Se ainda assim nos viam como censores, é que tinham uma representação ameaçadora do ouvinte, o que fazia com que se colocassem em permanente defesa. Esse tipo de reação é bastante comum, e foi descrita por ALLPORT (1962: 163-164) como preocupação obsessiva. Trata-se de um estado de ansiedade onipresente, porque há o sentimento difuso de uma ameaça pendente. Por isso, o sentimento de alerta ou de prevenção é o primeiro passo adotado para a autodefesa.

Volto a um aspecto muito importante, tratado no início desse capítulo: os sujeitos estigmatizados inserem-se em outras categorias que freqüentemente também são estigmatizadas. Não saber ler e escrever representa, para muitas pessoas, sem dúvida, uma posição inferior. No campo das questões sobre a leitura, segundo BOURDIEU (1996: 238), muito freqüentemente, quem lê busca colocar o discurso concernente à leitura num mercado de bens simbólicos, para mostrar o quanto vale e quanto o outro, em contraposição, vale menos. Em relação aos sujeitos da pesquisa, o que eles não liam era colocado por eles próprios nesse mercado de bens simbólicos, e se auto-condenavam por aquilo que não eram e pelo que achavam que nunca seriam.

◆ A negação das dificuldades

ALLPORT (1962: 165-166) descreve a "negação do caráter de membro do grupo" como uma das defesas do eu. Essa atitude aparece nos sujeitos e será tratada no capítulo seguinte. Neste capítulo, quando uso o

termo "negação das dificuldades", estou-me referindo a uma atitude de ignorar os problemas, a tal ponto que o próprio sujeito se convence da farsa que ele mesmo construiu, e pensa que as dificuldades estão ausentes.

A negação das dificuldades foi observada nos casos de Ricardo e de Eliana.

Em todas as ocasiões em que formulei para Eliana perguntas sobre suas dificuldades, percebi que ela se preocupava de alguma maneira com o que eu pudesse achar do que ela seria capaz de ler e escrever. Por ser uma pessoa surda de reconhecido sucesso escolar, e constituir um raro exemplo de bons resultados em linguagem, leitura e escrita entre os surdos oralizados e não oralizados, Eliana negava a existência de dificuldades. Admitir dificuldades talvez representasse, para ela, a eliminação de tudo o que havia construído - um equívoco, obviamente, mas uma forma de pensar, especialmente porque Eliana e sua família se haviam tornado símbolos de um triunfo. Periodicamente, recebiam visitas em casa, de pais de filhos surdos que queriam conhecê-la, numa espécie de peregrinação religiosa, como relatou a mãe:

"Eu atendo muitos pais aqui que querem saber como é que eu consegui que Eliana aprendesse a ler; com cinco anos ela já lia [...] uma mãe que chega e descobriu que o filho tá surdo, e quer conversar, e vem aqui... Elas querem ver Eliana. Aí, parece que elas saem mais satisfeitas... É uma expectativa muito grande, é como se vissem Eliana tipo um modelo padrão."

Apesar de as dificuldades não serem facilmente reveladas, apareciam em sua comunicação não verbal, como na entonação que imprimia a determinados comentários, e em outros não ditos. Quando chegava a mencioná-las, restringia suas dificuldades de leitura ao início da alfabetização - "No começo foi [difícil]. Não conseguia interpretar" - mas deixava escapar que havia problemas atuais para lidar com temas que considerava abstratos - "[a Faculdade] pede temas abstratos... Difícil... "Economia Brasileira... ah,

muito livro, muita revista, jornais...". Denominarei essa atitude como **relativização**, um tipo de defesa que possibilitava a Eliana admitir as dificuldades, mas até o ponto de não abalar a afirmação de que os problemas não constituíam impedimento, eram coisa do passado, ou justificativas semelhantes. A escrita foi o campo em que Eliana admitiu ter algum grau de dificuldade, mas somente quando se tratava de escrita mais elaborada: "*Para uma pessoa particular não é difícil. Agora, se for para uma pessoa formal, importante, Aaahh, é difícil*". Mesmo quando insisti na existência de dificuldades na leitura ou na escrita, Eliana opôs-se: "*Não. Nunca*" -, mas, na mesma afirmação, revelou que elas não eram ausentes, e que, quando não sabia algo, consultava o dicionário - "*Não. Nunca. Se tiver dificuldade, pego o dicionário*". Tal forma de pensar era mágica: era o mesmo que dizer que os problemas não existiam, como se para tudo houvesse solução. E porque os problemas se resolviam, possivelmente os vivenciava como se não existissem. De uma forma ou de outra, procurava deixar claro que era competente na interpretação e capaz de perceber as sutilezas da língua escrita: "[O livro, um que lera recentemente] *fala sobre AIDS, amizade. Mas não menciona uma palavra 'AIDS'. Fala 'a praga do século', mas não fala AIDS, não*". Além disso, enfatizou que o livro não se restringia àquela sinopse, e, para demonstrar que eram inexistentes os problemas de compreensão da leitura, fez uma síntese do livro, indicando que ele falava da amizade e da disputa de três homens por uma mesma mulher. Também quando perguntei sobre a leitura de legendas em vídeos, e levantei a hipótese de a rapidez com que passavam as legendas interferir na sua compreensão da leitura, Eliana rapidamente afirmou que isso não acontecia, por ser uma boa leitora de legendas: "*Todo mundo fala que meus olhos ficam... bate pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, eu leio muito rápido*".

Também para a mãe, os problemas de Eliana na leitura não existiam, e preferia dizer que as dificuldades eram suas, do que atribuí-las à filha surda: "*Não. Nunca teve problema. E eu tenho. Eu tenho um livro de*

Economia, eu falo: 'Ah, não, [...]... eu não consigo entender!...'. 'Ah, mamãe, pode deixar, eu tô entendendo'. Não me pergunte como, nem por quê, que eu não vou saber te explicar...". A mãe arranjava atenuantes para as dificuldades, como dizer que ela também não compreendia bem, às vezes, ou que o problema era de gosto pelo tipo de leitura:

"Tem um tipo de leitura que ela não gosta mesmo, Clarice Lispector, ela não gosta daquele tipo de leitura, mas é a leitura que fala mais de dentro, ela não gosta muito não. Ela comenta que é muito difícil esse negócio de expressão interior, pra dentro, sabe, então, a maneira da pessoa sentir, é... muito confusa pra ela entender,... porque, se às vezes a gente não entende nem a gente, como é que vai entender os outros, nós chegamos à conclusão a que às vezes até eu também chego".

Como, porém, discuti anteriormente, definir o problema como sendo de gosto ou de interesse encobria o problema principal.

A mãe de Eliana, com esse tipo de raciocínio, a de Denise, o pai de Carlos, e a avó de Frederico consideravam que as dificuldades de seus filhos/seus netos surdos eram inexistentes. É o que SPINOZA *apud* ALLPORT (1962: 41), denominou como preconceito de amor. Para a mãe de Denise, por exemplo, a filha escrevia bilhetes sempre muito claros. No preconceito de amor, segundo essa análise, o sujeito parece prender-se a detalhes, a aspectos que são importantes mas não os fundamentais. Talvez isso explique por que muitos professores perdoam tão facilmente os erros de seus alunos surdos, e julgam que não há problemas, quando eles existem, numa cegueira imensa, e arranjam um atenuante, como o de dizer que o aluno fez o que pôde. A mãe de Denise colocava o foco no que não era essencial, a pontuação:

"Ela escreve direitinho. Pontuação, em todos os lugares, cê entendeu, é uma coisa assim bem correta. [...] Ela é meio preguiçosa. Gosta sempre de resumir as coisas, cê entendeu, de preguiça de escrever,

ela procura tudo resumir. Quando é uma coisa maior ela faz. Mas acha que tá falando demais, escrevendo demais”.

A mãe não percebia ou se recusava a admitir que o resumo não ocorria porque havia “preguiça” de escrever, mas porque Denise tinha dificuldades para escrever. A avó de Frederico fez o mesmo raciocínio. Segundo ela disse, Frederico escrevia muito bem: *“Ele escreve.... a escrita dele é bem firme, já tá uma escrita adulta, a letra bonita. Engraçado, na escrita ele não comete quase erro”.* Considerava, também, que os bilhetes que o neto surdo deixava para ela eram inteligíveis, e exaltava a habilidade dele de fazer mapas de orientação de ruas para se guiar aonde quisesse ir. Pelo bilhete que Frederico elaborou nas provas de escrita da pesquisa, foi possível constatar discrepâncias entre a afirmação da avó e o resultado que apresentou. Quanto ao mapa de orientação, não equivale a um texto escrito, embora possa conter escrita e constituir um uso concreto e importante de comunicação e orientação.

No caso de Carlos, o preconceito de amor também aparece quando seu pai falou sobre a escrita e a leitura do filho surdo: *“A escrita dele é muito boa. Ele entende tudo o que ele tá escrevendo. [...] Lê, normal. Entende tudo. A leitura dele sempre foi muito boa”.*

Em Ricardo, a negação apareceu também em muitas circunstâncias que merecem ser descritas. Quando eu lhe perguntei sobre dificuldades com a leitura de legendas, negou-as ou relativizou-as: *“Não... não... Depende, né... Tem filme que eu entendo, tem filme que não”.* O mesmo se deu quando perguntei sobre suas dificuldades para ler as legendas dos filmes no cinema - *“As palavras? Depende, também”* - e quando avaliou sua escrita: *“Consigno escrever bem. Eu acho que eu escrevo bem”.* Em relação à leitura do texto “O monstro interior”, negou-se a reconhecer que tivera dificuldades, apesar de inicialmente tê-lo considerado *“um pouco difícil”*, e, logo depois, ter afirmado, com veemência, que se tratava de um texto *“fácil, normal”.* Relativizar parecia ser uma forma de continuar negando a existência de dificuldades, porque,

quando o sujeito relativizava, fazia aparecer uma exceção que se tornava tão mínima, que o raciocínio magicamente concluía que desaparecera.

Ainda em relação a Ricardo, a negação das dificuldades pôde ser observada quando lhe indiquei palavras e expressões para que explicasse o significado:

R: Eu sei o que que é, mas... explicação, né.... Explicar eu não sei muito bem não, mas eu sei o que que é.

P: Cê tem dificuldade de explicar?

R: Nããão, eu não tenho dificuldade não. Tenho vocabulário, eu tenho dificuldade. Esse vocabulário eu não tenho não. Tem vocabulário mais.... difícil. Aí eu tenho dificuldade.

◆ Alienação

Na atitude de alienação, o sujeito não sabe que não sabe. A alienação refere-se ao estado mental em que o problema não está no fato de o sujeito não saber, mas de não saber que não sabe. Dessa forma de pensar decorrem algumas atitudes, como não entender uma pergunta, mas considerá-la entendida.

Essa atitude foi encontrada especialmente em Ricardo, com muita freqüência, e gerava vários mal-entendidos, porque, além de não compreender, havia nele uma preocupação com a minha aprovação. Não se tratava de simulação de compreensão, mas da baixa consciência de si, que parece associada à negação. Assim aparece no seguinte diálogo:

P: Teve uma hora que cê tava lendo, aí cê parou assim, um pouquinho. Que foi aquela hora que cê parou? Cê lembra?

R: Lembro.

P: Por que cê parou? Cê parou um pouquinho...

R: Não, é porque eu converso duas vezes.

P: Oi?

R: *Eu leio duas vezes.*

P: *Não, não é isso. Essa segunda vez que cê tava lendo, teve uma hora, um momento aí, um pedacinho, que cê parou. Parecia que tava pensando. Por que cê parou?*

R: *Parei....*

P: *Tô perguntando por que parou...*

R: *Ééé.... Porque.... [e então fez uma expressão de apuro com a pergunta]. Porque eu li rápido, né, aí não tem tempo, né... Quando eu leio alto, em voz alta, entende melhor.*

P: *Mas.... o que você falou antes? Porque você tava lendo rápido....*

R: *Tava com dúvida, né....[Riu]*

P: *Que dúvida que cê teve?*

R: *Uai, tava lendo rápido, né...*

P: *Aí cê parou e pensou o quê?*

R: *Pensando... como é que era....*

P: *Pensou o quê?*

R: *Pra poder te explicar...*

P: *Aí cê pensou assim: "A Paula vai me perguntar..." ?[Riu]*

R: *Nããão. Foi isso não. Não, pode perguntar....!*

P: *Não, Nessa hora cê pensou assim...[interrompeu minha fala, apreensivo com a hipótese que eu levantei de ter-se sentido apurado, e procurou afirmar que não estava, em absoluto, preocupado]*

R: *Nããão....*

P: *... tô lendo rápido....[interrompeu novamente, e negou o que achava que eu já dissera, sem perceber que eu ainda iria dizer]*

R: *Não, né isso, não!!*

P: *Não, nessa hora, você pensou assim: 'Tô lendo muito rápido...'[interrompeu novamente, de modo brusco, parecendo*

querer eliminar qualquer conjectura minha sobre a possibilidade de ele não ler rápido]

R: Eu leio muito rápido!!

P: Nessa hora... [interrompeu novamente]

R: Eu li muito rápido, tava com dúvida, tava pensando no que... no que eu vou explicar pra você. Mais com dúvida? [sua resposta e sua pergunta, além do tom de voz, evidenciavam irritação]

P: ã?

R: Tem mais dúvida?

O sujeito se guia pela familiaridade. Ricardo via palavras que se pareciam com algo que ele conhecia e dava por entendido. Embora fosse um elemento importante para a constituição da compreensão, não era suficiente.

Quando teve de interpretar o enunciado "matam o tempo jogando conversa fora", parecia forçar um encaixe das palavras. Se admitisse que não estava entendendo, o resultado seria muito diferente:

R: Matar o tempo. Tem que matar o tempo. Tem que matar o tempo pra poder jogar conversa fora.

P: O que é 'matar o tempo'?

R: Matar o tempo jogando conversa fora. Conversar fora. Entendeu? Conversar fora. Matar o tempo pra poder conversar fora. Certo?

P: Não entendi sua explicação. Matar o tempo é fazer o quê?

R: Matar o tempo... jogar conversa pra fora.

P: Esquece da 'conversa fora'. O que é 'matar o tempo'?

R: Matar o tempo... [Subvocalizou algumas vezes, identificando, cinestesticamente, a semelhança entre as palavras "matar" e "marcar", e concluiu que equivaliam do ponto de vista do sentido]. Marcar o tempo. A mesma coisa. Matar o tempo, marcar o tempo.

P: E jogar conversa fora é fazer o quê?

R: Conversar lá fora.

Ricardo percebeu alguma semelhança entre “matar” e “marcar”, e concluiu sobre os sentidos sem estabelecer nenhuma pergunta, nem admitir que não sabia.

Mesmo conhecendo as palavras, a familiaridade não bastava para que Ricardo as integrasse no conjunto da enunciação. Assim ocorreu quando ele tentou explicar o termo “exatamente no mesmo instante”:

R: Exatamente no mesmo instante é o mesmo instante. Um exemplo: [e aí subvocalizou cinco vezes a palavra “exatamente”, ao mesmo tempo em que mantinha o olhar perdido no espaço, como que procurando construir um sentido a partir da cinestesia] Exatamente...Exatamente, exatamente, é o mesmo. É o mesmo lugar. Entendeu? E exibiu uma expressão de quem buscava aprovação e ao mesmo tempo queria mostrar que estava despreocupado. Perguntei a Ricardo se ele conhecia a palavra “exatamente”, e pude observar que ele não conseguiu integrar algum conhecimento que dispunha na aplicação da palavra àquele enunciado específico:

R: Sabia. Conheço essa palavra.

P: O que é ‘exatamente’?

R: É o certo.

P: Agora, ‘exatamente no mesmo instante’?

R: O certo o mesmo.... Instante é o lugar, né?.... Certo o lugar. O mesmo lugar. Aqui fala.

Assim, Ricardo não sabia o que era “instante”, deduziu que fosse “lugar”, não fez nenhuma pergunta a esse respeito, e ao invés de admitir que não sabia, afirmou com a certeza de quem achava que sabia, mas não sabia que não sabia.

Admitiu, num outro exemplo, não conhecer o significado da palavra “precisão”, mas rapidamente abdicou de uma dúvida que surgia, para recorrer à familiaridade e se estabelecer na certeza: “Com força e precisão é a mesma coisa que força, né?.... Diante do meu silêncio, Ricardo retornou ao texto: “Pera aí.... Puxou com força [fez gesto com a mão], né, e precisão.... Sei não”.

R: *Expl... Suplicar tem que suplicar. Explica. Explicar.*

P: *O que é suplicar? Cê já ouviu essa palavra antes?*

R: *Já. Suplicar é... O que que é?*

Quando aparecia a dúvida, as chances de compreensão aumentavam. Rita foi o único sujeito que admitiu com mais freqüência não saber. Ela foi a única pessoa do grupo dos surdos oralizados que admitiu a necessidade de "ouvir" o texto apresentado por meio da leitura oral mais de uma vez, e também a única que pediu esclarecimentos, o que não significa que ela se alegrasse com isso, mas já era um passo. Especialmente porque, de modo bastante diverso de Ricardo, reconhecia que tinha familiaridade, mas que não compreendia. Quando deparou com a palavra "respectivos", em "respectivos peixes", comentou: *"já vi, mas não sei o que que é não"*; "decepção": *"eu acho - não sei muito bem - cooperação"*; "matar o tempo": *"já ouvi, mas não sei muito bem"*; "jogar conversa fora": *"Nunca ouvi"*.

◆ A superioridade

A introjeção de estigma também pode ser observada, segundo esta análise, por uma atitude de superioridade assumida pelo sujeito.

De acordo com ALLPORT (1962: 178), uma das respostas do sujeito estigmatizado aos ataques que sofreu ou sofre é a busca de símbolos de *status*. Um exemplo é a valorização da pompa e cerimônia. Ao conquistar símbolos de status, passa a achar que é mais do que é. Ainda segundo esse autor, a busca de *status* pode ser verificada no uso pretensioso da linguagem. As palavras tornam-se um meio de ascensão social e afirmação de um *status*. Para pessoas surdas, falar, ler e escrever são considerados símbolos de um *status* bastante alto.

Esse tipo de atitude foi verificado em Eliana, intensamente, no campo discursivo, como discuto no Capítulo seguinte, e também em relação à

leitura e à escrita. Havia um tom de superioridade nas suas respostas das provas de avaliação da compreensão das marcas lingüísticas de intensidade presentes nos textos, objeto inicial de investigação da pesquisa. Assim foi quando fiz perguntas sobre dificuldades em relação ao texto "O monstro interior". Eliana criticou a escolha daquele texto, e não de outro que considerava mais correto ou apropriado às finalidades, apontando a existência de lacunas que dificultavam a compreensão do leitor, como se tivesse o critério: *"não está muito detalhado, os fatos são muito distantes. Fica pulando..."*. Em seguida, Eliana citou os dados que faltavam, e que deveriam estar presentes, segundo ela disse, no texto que lhe fora dado. Não cogitou em momento algum que os dados que levantava podiam não ser importantes, nem indispensáveis à compreensão do enredo da história. Foi também com sutil arrogância que explicou os termos referentes à investigação dos graus de intensidade. Ao se deparar com o termo "mundo horrível", teve uma expressão e um comentário de desdém, e fez uma crítica, por considerar o termo muito vago: *"Mundo horrível de quê? Mundo horrível de viver, mundo horrível de... apreciar... É diferente"*. Também quando necessitou explicar outras expressões, como "mundo podre", foi notado um tom de formalidade, certeza e ostentação do que sabia, ao mesmo tempo em que pretendia aparentar o contrário: *"Tipo metáfora. Suaviza, mas também dá beleza ao texto. Fica bonito o texto com o uso da metáfora"*; quando justificou a repetição de termos, em "discutiram, discutiram e discutiram": *"Pra enfatizar a discussão. Para esclarecer o fato. O texto é informativo"*. E quando comenta sobre o termo "morrendo de medo": *"As pessoas que falam isso, estão usando hipérbole"*.

Quando avaliou o fato de haver tomado recuperação em determinada época, destacou ter sido por sua própria deliberação: *"Eu tomei... só porque eu quis, porque eu quis; porque eu nunca tinha tomado, então também deu pra ver como era, né?"*. A ênfase na declaração de que tomara recuperação porque assim desejara, revelou que Eliana considerava que as circunstâncias

escolares, de êxito e de fracasso, estavam sob seu controle. Tais declarações sugeriram uma necessidade constante de afirmar que era capaz, apesar de ser surda, e que podia ser bem sucedida e até fracassar, não porque errara ou não dera conta, porque, como qualquer um, tinha limites, mas porque assim quisera.

◆ A preocupação com a aprovação

A assimilação de estigma também pode ser observada pela necessidade de aprovação que os sujeitos manifestavam. Tal atitude apareceu intensamente em Ricardo, que ficava muito preocupado com a avaliação que eu pudesse fazer da compreensão que tivera em relação aos textos lidos e de sua produção escrita. Frequentemente olhava para mim, procurando sinais de aprovação ou desaprovação, para regular sua conduta. Às vezes, perguntava explicitamente se havia acertado, e se estava no caminho apropriado.

Ricardo teve dificuldades para compreender o texto "Conversa fiada", e não percebeu a ironia contida na estória, quando ela diz que o velho pescou um peixe novo, e o menino, um peixe velho. Busquei retomar o texto, explorando-o com outras perguntas:

P: O velho... Tem o velho e o menino, né? O velho era muito ocupado? Ele trabalhava?

R: Não, não falou que... era o velho é um peixe...

P: O velho é o peixe...

R: É...[olhou para mim, preocupado]

P: Não tem um homem velho?

R: Tem, aqui, ó: o peixe do menino era muito velho. O peixe era muito velho?!!! [expressão de absurdo]. É novo, uai!! O peixe é novo!

P: Aí tá falando?

R: [retornou ao texto, tentando procurar, e comentou: "*Fala: Ó: O peixe do velho era muito novo. O peixe é velho, era muito novo.*"]interrompeu a fala, leu outra vez a parte onde pensava estar o que dissera, e disse: "*Fala: tem um peixe, fala é velho. Outro peixe, fala é novo...*" [Riu].

Ricardo se confundia com o uso dos mesmos adjetivos - velho e novo - para os personagens e para os peixes.

Algum tempo depois, procurando verificar a hipótese de que ele não havia compreendido, como de fato constatei que não entendera, pelas respostas apresentadas, percebi que ele era muito susceptível às perguntas que eu lhe colocava. A susceptibilidade era decorrente das formações imaginárias, pela preocupação de ser aprovado. Havia momentos em que bastava eu levantar uma dúvida para que ele procurasse achar a resposta que pensava ser a certa, eliminando suas próprias percepções, e buscando aprovação para sua resposta:

P: Qual a diferença do peixe do menino pro peixe do velho?

R: A diferença do peixe do ...

P: Tem diferença ou não tem?

R: Tem não... Tá certo? [olhando para mim, apreensivo]

P: Não importa....

Noutro trecho:

P: Por que o velho e o menino se encontraram no lago?

*R: Porque o menino foi....*Interrompeu e retornou ao texto, e responde, com irritação: "*Porque o menino foi lá! Encontrou, uai!*..."

P: O menino pescava igual ao velho, ou diferente?

R: Os dois igual, né?.... [Olhou para mim, esperando aprovação, e disse: "*Eu acho os dois pescaram igual.* Consultou rapidamente o texto, e procurou demonstrar que estava muito seguro do que dissera, mostrando isso com sua expressão corporal]

P: Da mesma forma, do mesmo modo?

R: *É. Mesmo....*

P: *Depois que eles pescaram, o que eles fizeram?*

R: *Nossa Senhora!... [sensação de complexidade em relação ao texto]. Consultou-o, novamente, e disse: "Depois que eles pescaram, jogou... Peraí.... Xô ver um negóc..... [consultou o texto] Depois eles jogaram os peixe no lago.*

P: *Por quê?!*

R: *Porque. Porque... porque perdeu tempo. Porque perdeu tempo de jogar a conversa fora. Entendeu? E olhou para mim mais uma vez, buscando aprovação.*

Logo depois de entregar seu texto escrito feito depois da leitura do texto "Conversa fiada", insistiu em acrescentar, dizendo que estavam faltando coisas.

O homem está pescando o
peixe no lago. O menino
encontra o bicho no lado
a lado.

F. V.

Escreveu, então, um segundo texto (ver à página seguinte), onde fez algumas mudanças, por considerar que eu avaliara que seu texto estava incompleto. Ao entregá-lo, perguntou se eu achava que faltava alguma coisa.

A necessidade de aprovação também foi observada em Denise e em Carlos, porém em menor grau. Também me dirigiram um olhar apreensivo, em alguns momentos, como que aguardando que eu desse um parecer sobre eles.

A apreensão equivale à aflição que o sujeito tem, decorrente das formações imaginárias em relação ao que pensa ser, ou do que pensa que o outro viu ou verá a seu respeito. O que pensa se relaciona com o estigma, na medida em que o sujeito supõe ter um atributo que o torna diferente e inferior em relação aos demais. Tal suposição não é uma hipótese, mas uma **certeza** a seu próprio respeito. O sujeito pensa que o outro verá aquilo que ele tem certeza que é. A razão para essa conclusão é que são muito fortes as defesas do indivíduo estigmatizado.

Conversa Fiada

História conta que o homem
falava que não pode prestar o peixe
velho. Porque disse o peixe vivo
a vida.

Mas o homem é velho, o
menino é novo

Fim

◆ A certeza de incapacidade e a auto-depreciação

Outras atitudes decorrem da assimilação de estigma e de raciocínios orientados pelas formações imaginárias: irritabilidade, afirmação de incapacidade e desistência do sujeito em relação à atividade.

Nas provas de leitura e de escrita da pesquisa, tais atitudes foram observadas especialmente nos casos de Carlos, Rita, Denise e Frederico.

Em relação a Carlos, apareceu algumas vezes. Para ele, as vivências de estigma manifestavam-se especialmente na comparação com suas irmãs. Sentia que elas estudavam em pouco tempo, concluíam sem problemas as tarefas escolares, e logo podiam ir ver televisão, dormir, etc. Ele, ao contrário, precisava de ajuda para saber como fazer o “para casa” e considerava humilhação a necessidade de receber ajuda delas, especialmente por serem bem mais novas do que ele e cursarem séries anteriores à que ele cursava na época. Além disso, na interpretação do texto “O monstro interior”, ficou muito incomodado por não ter descoberto sozinho o significado da palavra “prédio”, e observou que poderia fazê-lo, porque no início do texto foi mencionado o contexto de um apartamento. Classificou-se como “burro”, por não saber o significado de antemão. Para Carlos, era “*difícil organizar, demora sempre!...*”, e tinha “*vontade de ter a cabeça aberta*”, conforme sua expressão.

Rita ficava muito irritada e desistia de tentar pensar e responder às questões que eu lhe colocava, quando procurava verificar sua compreensão sobre os textos. A irritação advinha das formações imaginárias em relação ao que pensava que eu pensava dela. Parecia ter a certeza de que eu constatava nela, o tempo todo, a incompetência e a ignorância. Quando, por exemplo, perguntei-lhe se havia diferença entre o jeito de pescar dos personagens do texto “Conversa fiada”, para verificar se ela percebia os elementos “força” e “precisão” indicados nas formas de pescar dos personagens, respondeu que o velho pescava diferente, “*porque ele já tá*

muito velho, a cabeça dele é muito diferente". Quando prossegui indagando se isso que ela dizia estava contido no texto, ficou aborrecida e muito irritada, voltou ao texto, e enfatizou que havia uma referência "*mais ou menos*" sobre esse aspecto. Minha pergunta tinha por suposto que ela fizera uma superinterpretação.¹⁶ Entretanto, o que ela não percebia era que, se fosse esta a minha hipótese, ou outra qualquer, eu não considerava ser ela incompetente. Pretendia entender como ela raciocinava em relação à leitura que fizera. E ainda que fosse superinterpretação, de fato eu não a consideraria inferior. Quando pedi a Rita que localizasse no texto o que lhe parecia, aumentou ainda mais sua irritação. Parece muito comum no autojulgamento precipitado e autodefinidor de impossibilidade, a certeza de que as dificuldades, quando existem, confirmam tudo o que **o sujeito pensa que não é, nunca foi e nunca será**: competente em muitos ou em todos os campos. Apesar de Rita admitir quando não sabia e de isso constituir uma vantagem, porque a colocava na direção do aprendizado, não saber freqüentemente a remetia à certeza de incapacidade, e, por isso, irritava-se facilmente. Sua dificuldade para explicar não vinha da complexidade que o ato de explicar demanda, para qualquer pessoa, surda ou não - assim foi, por exemplo, quando precisou explicar o termo "exatamente no mesmo instante": "*Ah!... Não sei explicar de jeito nenhum.*" - mas porque concluía *a priori* e depreciativamente a seu respeito e, assim, desistia com facilidade.

A certeza de incapacidade também se manifestava em relação à escrita: "*muitas vezes, ela escreve e não quer me mostrar. Diz ela: 'Mãe, eu vou fazer redação e você nem vai olhar e me corrigir, nem nada....'*. De vez em quando eu respeito." A expressão "eu respeito", utilizada pela mãe de Rita, tem duas interpretações possíveis: a da aceitação do "não" do outro, ou um silêncio que representa a partilha do estigma do outro. O silêncio decorre da idéia de **segredo**. O fundamento do segredo é o de que alguma coisa

¹⁶ A superinterpretação é discutida mais adiante, neste capítulo.

qualquer - como a surdez e as dificuldades do sujeito surdo na leitura e na escrita - constitui uma chaga. Quando ela for vista, segundo esse raciocínio, não deverá ser alardeada, em hipótese alguma. Recomenda-se o máximo de naturalidade, o incentivo às capacidades do sujeito, nem sempre com convicção - "vamos, você é capaz, não pense isso de você!" - e, em alguns casos, até ignorar, fingir não ter visto a dificuldade, por achar que, se isso ocorrer, será o mesmo que remeter o sujeito a uma dimensão de desesperança, sem retorno. A formação do estigma decorre das formações imaginárias em relação ao que representa ser surdo. Por exemplo, para a mãe de Rita, corrigir tolhia: *"Tinha uma época que eu corrigia muito, acho que isso começou a tolher ela um pouco"*. Se a correção era estigmatizadora, ou seja, afirmadora da incapacidade, mesmo dissimulada do contrário, obviamente, gerava o estigma. Quando, porém, não o era, corrigir refletia a exigência, isso é, a confiança de que o sujeito podia fazer mais do que estava fazendo. Muitas vezes, assim ocorria no caso da mãe de Rita. No raciocínio orientado a partir das formações imaginárias, as duas categorias - ser surdo e ser corrigido - justapõem-se e formam uma totalidade, cuja conclusão é contra o sujeito. Por essa razão, são freqüentes os julgamentos auto-reprovaadores no sujeito:

"A criatividade, a soltura, a escrita, em geral, tá completamente preso. 'Rita, escreve!'. 'Ah, não vai ficar bom não...', acha que tá bobo, imaturo, que a escrita dela tinha que ser mais elaborada, cobra isso, e quando ela tá escrevendo ela presta atenção nisso o tempo inteiro. Outro dia, teve um exercício de poesia, ela escrevia e desmanchava, 'Tá feio...'. 'Não, tem erro...', 'Ah, não, não tá legal, não...', desmancha, mas uma cobrança de ser bobo, de ser simples, ela quer fazer uma coisa mais elaborada." (Depoimento da psicóloga que prestou acompanhamento pedagógico a Rita; grifos meus).

Não há dúvida no raciocínio do segredo, apenas certeza, como indiquei anteriormente. Quando Rita começa a relatar sua compreensão em

relação ao texto "O monstro interior"- *Namorado da Ana Paula, como é que chama.... Luís, achou que Ana Paula traiu o Luís, e tava namorando outro, e... estava com ciúmes* - interrompeu a narrativa para afirmar que não compreendia - *"Não entendo muito não...."* - sem ao menos perceber que **já estava** compreendendo a estória. As perguntas sobre o texto indicaram que Rita havia compreendido o fundamental da estória: quem morrera, quem matara, o motivo, quem eram os personagens, entre outros aspectos. A autodepreciação difere de uma crítica construtiva, em que o sujeito vê possibilidades para si. Não era o caso de Rita, também em relação à escrita: *"Eu não sou boa de escrever"*. Não queria mostrar seu texto para ninguém, e quando lhe assegurei que o sigilo sobre ela e os demais seria mantido, ainda assim manifestou seu incômodo: *"Todo mundo vai rir. Porque eu escrevo mal. Eu não acho, eu tenho certeza"*. Ofereci-me para avaliar sua produção textual e de leitura após a conclusão da pesquisa, porque, mesmo sabendo que havia problemas, sua avaliação era equivocada, mas ela se recusou: *"Eu não gosto da opinião das pessoas. Eu acho ruim"*. A recusa parece explicar-se pelo pressuposto de que todas as opiniões eram afirmadoras de suas dificuldades, e essas, por sua vez, eram interpretadas como impossibilidades, irremediáveis e definitivas. Para ela, aprender era possível para todos, com exceção dela: *"muitas pessoas: você, eu.... eu não [aprendo] sou burra, eu não, minha mãe, meu pai, minha irmã... todas as pessoas. Menos eu. Eu não consegui, eu não sei nada!". Eu tenho certeza. Absoluta. Totalmente"* (ênfase dela). E quando eu comecei a ler um de seus textos escritos, ela suplicou e ameaçou: *"Não, por favor! Lê na sua casa! E não mostra pra ninguém!... Promete... Olha! Se você mostrar a alguém, nunca mais eu vou conversar com você na minha vida!..."*. Mesmo garantindo outra vez a Rita o sigilo dos dados, mas esclarecendo sobre a necessidade de contextualizá-los, ela continuou preocupada: *"mas não vai aparecer a idade?"*. Respondi que sim, mas que esse era um dado que não a identificaria. Nesse momento, tomou seu texto de mim e se recusou a permitir que eu o levasse: *"Mesmo se não*

colocar meu nome!...". Fiz nova tentativa, situando como seria a identificação dos sujeitos da pesquisa, e Rita tornou a reclamar da identificação pela idade. Vivenciava uma discrepância entre sua idade e seu resultado na escrita: *"Eu acho que tem dois anos"*.

A avaliação que Rita fazia de si era muito depreciativa. Embora sua produção textual tivesse problemas, como indiquei, não correspondia à avaliação que ela fazia dela mesma (ver texto a seguir).

Embora em Rita emergisse, com mais intensidade, a certeza de incapacidade, ela estava presente também no caso de Denise e no de Frederico.

Denise, por exemplo, quando eu exigia respostas mais extensas em relação à compreensão dos textos, confiando que ela poderia ir além do que dizia, ela se criticava e comentava: *"a cabeça é ruim"*, ou *"minha língua de sinais é ruim"*.

O auto-ajuizamento depreciativo interferia de fato nas ações do sujeito e gerava conseqüências verdadeiras. Essa atitude parece ser decorrente da "profecia auto-cumprida" (MERTON, 1948 *apud* ALLPORT, 1962: 180): o que pensam que somos determina, em certo grau, o que somos e seremos. Por extensão, o que o sujeito pensa que ele vai ser, determina, de certo modo, como ele será, ou não será.

Quando um idoso não tinha nada para fazer, resolveu
pescar alguns peixes no lago. Ele foi e viu o novo também
foi pescar os peixes. Os dois estavam segurando a vara e
sentiu a picadinha, puxou com a força. O idoso pegou
o peixe era muito novo e o novo pegou um peixe era muito
velho. O idoso percebeu e disse que ele está muito velho, que
tem pouca vida, deixa ele viver o resto da vida. O novo também
falou que o peixe era tão novo, viveu a pouco tempo, deixa
viver mais pouco.

Os dois fizeram amizade, quando o dia não
tem nada para fazer, eles voltam para o lago.

Assim, a dificuldade de Denise para explicar o texto não era, como ela podia julgar, uma marca denunciadora de que era incompetente, mas as formações imaginárias em relação ao que ela achava que era geravam conseqüências verdadeiras, ou seja, produziam resultados aquém de sua capacidade. Por considerar ruim a qualidade de sua interpretação do texto, o resultado tornava-se ruim de fato, porque não se esmerava em ser clara, e já começava a explicação sem o mínimo de confiança de que poderia fazê-lo com a clareza necessária. Iniciava já em processo de desistência. Alguns momentos, mesmo se avaliando negativamente, arriscou uma tentativa de interpretação, correta, inclusive, do texto "O monstro interior":

"numa sexta-feira o casal se encontrou, e estava tudo normal; também num sábado, não encontro tranqüilo, conversaram, sem problemas; o homem estava apaixonado pela beleza da mulher, que tinha olhos lindos, azuis, e traços perfeitos".

A interpretação de Denise transcorria sem problemas, mas quando começou a narrar a parte seguinte, dizendo que, no sábado ou no domingo, por volta de três horas, o homem começou a querer tentar matar-se, de novo desistiu de continuar explicando; foi-se tornando vaga e disse, genericamente, que outras coisas aconteceram, sem mencionar o que, como uma forma de não ter de se haver com a explicação. Fiz uma intervenção, insistindo para que confiasse na possibilidade de narrar o fato, e ela tentou novamente, mas se desculpou por reiteradas vezes, dizendo que aquilo era **o que ela achava ser, e não o que era**, certa de estar enganada. Suas explicações eram sempre seguidas do comentário "eu acho", pretendendo deixar claro que era apenas uma hipótese, mas, com certeza, equivocada.

No caso de Frederico, havia menos irritabilidade, mas também o mesmo sentimento de incapacidade, além de desistência em relação à atividade, diferentemente de Rita, como será discutido a seguir. Porque sentia muita dificuldade em relação ao Português, afastava-se. Ele utilizou o termo "deixa", para se referir a esse afastamento.

◆ **A tentativa de provar que o estigma é uma marca real e intrínseca: um diálogo entre dois interlocutores cujos pressupostos diferem**

Também pôde ser observada introjeção do estigma pela luta que o sujeito trava com o seu interlocutor, a partir de um ponto de vista de incapacidade que não coincide com o deste. A atitude mantém relação com a assimilação do estigma, e com a representação que o sujeito surdo tem do ouvinte. Assim ocorreu com Frederico e comigo.

No seu processo de escrita, Frederico travou uma verdadeira batalha, uma espécie de ginástica para escapar do que tomava como incompetência pessoal intrínseca. Quando foi solicitado a escrever o que compreendeu do texto "Conversa fiada", teve uma forte reação de incômodo, e comentou que não gostava de escrever, e que, além disso, Português era algo muito difícil. Escreveu o título de seu texto, ficou pensativo por um instante e pediu esclarecimentos sobre o que deveria escrever, pois não sabia o que fazer. Tornei a lhe explicar, e ele argumentou que essa tarefa era muito difícil para ele. Justificou que, se fosse um exercício de responder perguntas, seria tranqüilo. Logo depois, contou um caso sobre quando estava na quinta série da escola regular, e a professora solicitara a leitura de um livro. Era "grosso", segundo Frederico, e ele chegou a "ler" alguma coisa do livro, mas sentiu muita dificuldade e não conseguiu entender nada; por essa razão, desistira. Um mês depois teve prova, e foi pedido um resumo do livro; Frederico limitou-se a escrever o título do livro, entregou a prova e tirou zero. Comentou, em seguida, que os surdos nunca escreviam textos grandes, pois essa tarefa era muito difícil para eles. Justificou, ainda, que suas dificuldades de escrita deviam-se à pouca dedicação nos estudos: "*estuda nada Português*". Tentava, assim, provar com vários argumentos, que escrever estava fora de suas possibilidades. Pedi novamente que iniciasse a escrita do texto, e ele repetiu a resposta de que era muito difícil. O sinal de "difícil", da

LIBRAS, era utilizado sempre quando ele falava de impossibilidade, e não somente de dificuldade. Tentou convencer-me de que seu texto seria muito desorganizado e confuso, e que iria demorar muito para escrever. A cada momento procurava um modo de afirmar que era incompetente na escrita. Esclareci que tinha todo o tempo de que precisasse, e ele perguntou o que aconteceria se ele não escrevesse nada. Apresentei as razões da pesquisa, e Frederico comentou que não tinha o costume de pensar. Disse novamente que, se fosse exercício de perguntas e respostas sobre o texto, saberia como fazer. Insisti para que ele tentasse, pois já havia começado pelo título, e ele disse mais uma vez que não iria conseguir. Depois dessa batalha argumentativa, ofereci-lhe o texto, para que lesse novamente, se desejasse. Ele fez outra leitura, e comentou que era muito difícil memorizá-lo. Resolvi, então, afastar-me temporariamente, na expectativa de ver o que acontecia. Frederico produziu, em seguida, um texto:

CONVERSA FIADA

~~ERA NÃO CONHECE O MEDICO~~

ERA UMA VEZ O HOMEM MUITO VELHO

Ao final de menos de três minutos de tentativa, desistiu, alegando que não conseguia ir além do que havia feito. Tentei outro caminho, pedindo a ele que escrevesse o que quisesse. Algo como uma carta para sua namorada, um aviso, um texto de propaganda ou outra coisa qualquer. Enfatizei que gostaria que ele escrevesse um texto maior. Frederico disse que não sabia escrever textos grandes e que, havia mais de um ano, estava “*parado, graças a Deus!...*”. Em pouco tempo produziu o segundo texto:

IUETE

COMO VAI TUDO BEM

EU VOU VIAJAR HOJE PARA ONDE JUIZ FORA
DEPOIS VOLTA VOU ENCONTRA PARA
AULA

Argumentou que “*não precisa escrever*”, indicando que não via necessidade de se estender mais, por já ter dito o necessário. Naquele momento da entrevista, eu havia considerado que devia insistir num texto maior, sem perceber que um texto curto significava para ele já ter dito o necessário, e que, além disso, estava muito constrangido em relação à sua produção escrita. Uma constatação que fiz, a partir desses acontecimentos, foi a de que o interlocutor, pesquisador ou professor, muitas vezes, acha que algo está por acontecer, quando esse algo **já** aconteceu... Frederico demonstrou contrariedade com a minha solicitação, e comentou que escrevia muito errado, e que não sabia escrever. Tornei a insistir para que se estendesse um pouco mais, e evitasse depreciar sua produção. Embora não fosse indicado, acabei intervindo, pela angústia de ver tanto temor e estigma, mas também pela convicção de que ele conseguiria fazer melhor do que fazia, mas desistia facilmente, por uma avaliação autodepreciativa. O texto que produzira não era ruim, nem ótimo, mas bastante razoável para um começo. Pedi que continuasse. Pensava que ele poderia revisar, fazer mudanças, ser crítico, e ir adquirindo, mediante o fazer, mais confiança. Sugeri que imaginasse que aquela carta seria entregue de verdade à sua namorada. Frederico retornou ao texto, releu-o, pensou por alguns instantes, ensaiou começar a escrever, mas de novo desistiu, dizendo que não conseguiria fazer melhor do que fizera, e que não gostava de escrever. Retomou, porém, seu texto, releu-o, pensou por alguns momentos, ensaiou continuar e pediu outra folha de papel:

IUETE

COMO VA. TUDO BEM

EU ESTOU RIO JANEIRO ENCONTRO MUITOS
AMIGOS SURDOS JA' FOI PRAIA.

EU VOU QUANTO ENBOZA DIA 25 PARA
SUA CASA DEPOIS NOVO VIJAR PARA
ONDE JUIZ FOZLA DEPOIS VOLTA VOU
ENCONTRO PAOL AULA.

MUITO ABRAÇO

F.

21.1.97

Seu segundo texto, embora com problemas, ficou bem mais satisfatório que o anterior. Desta vez foi maior o tempo gasto, demonstrando que, para qualquer pessoa, surda ou não, disposição e suspensão de juízos são condições indispensáveis ao escrever. Ao entregar seu segundo texto, Frederico justificou que ele continha muitos erros, e que estava confuso, porque ele estava “parado” havia muito tempo. Entregou-o a mim muito constrangido, disse que eu não seria capaz de entender, porque o texto estava “muito errado”, e que dominava a língua de sinais, mas não a escrita. Com o pressuposto de que eu iria ler sem conseguir entender o que ele havia escrito, narrou em LIBRAS o que escreveu em sua carta.

Na interpretação de leitura, Frederico travou a mesma batalha para mostrar-me que não era competente para entender. O texto apresentado a ele foi somente o “Conversa fiada”, porque ele se recusou a participar das entrevistas subseqüentes, em que seria apresentado o outro texto.

Também depois de muito relutar e insistir que não havia entendido bem, advertiu-me de que era apenas o que ele achava, e não o que realmente era: “os dois estavam pescando, e o menino pescou com força, e o velho pescou ‘fraco’. No final da pescaria, os dois conversaram”. Versão bem diferente e melhor que a anterior, quando dissera: “um velho e um menino pescaram peixe. Pescaram, conversaram e depois jogaram o peixe fora, no lago”. Frederico tinha, de fato, condições de dar respostas mais satisfatórias, mesmo havendo compreendido apenas parcialmente o texto. Isso não só por não haver compreendido bem, mas, fundamentalmente, porque não se apropriava de suas alternativas de pensamento. A freqüente observação “Eu acho, eu acho...”. pretendia deixar bem claro que, certamente, estava errado. Atribuía seus problemas também ao domínio insuficiente do vocabulário. Argumentava que não podia responder adequadamente, porque não conhecia bem as palavras. Contudo, como pôde ser verificado nessa pesquisa, as dificuldades não eram apenas de ordem lexical.

A introjeção do estigma era tão intensa que Frederico se recusou a retornar para as outras entrevistas que faltavam. A tentativa de realização da última entrevista com Frederico merece ser relatada.

Havendo ele faltado ao encontro combinado, deixei passar algumas semanas, e telefonei para a avó, para marcar outro encontro. A avó me disse que ele não iria, e que havia dito que não mais concederia as entrevistas. No dia seguinte, fui até a escola dele - já havia retornado - e abordei-o na hora do recreio, em particular. Alegou que não poderia combinar, pois andava muito cansado. A partir daí, apresentou vários pretextos, e entre um e outro, apareceu a queixa sobre as dificuldades com o texto e o temor de vir a público. *"Não gosto de texto", " não gosto de filmagem"*. Perguntou por que era necessário filmar, pediu cópias da fita e eu lhe assegurei novamente o sigilo dos dados. Consegui marcar mais outro encontro, para o dia seguinte, combinando de buscá-lo em casa. Mas não o encontrei; a irmã de Frederico comunicou que ele tinha ido embora e deixado este recado: ele não mais compareceria às entrevistas, e não gostava de texto nem de filmagem. Frederico havia ido para a casa do pai, e sua irmã foi comigo até lá. Tocou várias vezes a campainha luminosa, e ele não abriu. A irmã fez barulho para desviar o cão que guardava a casa, pulou o muro e entrou com sua chave. Mas voltou com a resposta negativa, outra vez:

"Ele falou que não gosta de texto, não gosta, não gosta. Ele falou que da outra vez você deu um papel em branco e pediu pra ele escrever o que ele tinha lido. Isso ele não sabe fazer. Eu sei porque na escola dele não tinha isso. Era só coisa de marcar X. Na minha escola, que é normal, é diferente, tem, e eu sei. Mas eu sei que na dele não tinha."

A partir de então, decidi não insistir mais.

◆ Superinterpretação e subinterpretação

A imagem de superinterpretação fornecida por CULLER (1993: 132) é a da superalimentação: *“há uma alimentação ou interpretação adequada, mas algumas pessoas não param quando deveriam. Continuam comendo ou interpretando em excesso, com maus resultados”*. A subinterpretação é a não-interpretação de suficientes elementos do texto. De acordo com ECO (1993: 57), a superinterpretação equivale à interpretação paranóide, que vê por debaixo do texto um segredo oculto.

As duas atitudes apareceram nos casos de Carlos e Denise. E a superinterpretação parece, em alguns casos, ser decorrente da subinterpretação.

Alguns motivos parecem explicar a superinterpretação e a subinterpretação. Um deles é o de que o sujeito entendeu alguma coisa do texto, mas considera o pouco que entendeu nulo, e sente necessidade de acrescentar, porque suas formações imaginárias o levam a pensar que deve haver muito mais, ou, então, que deve ser muito diferente do que percebeu. Nesse caso, a superinterpretação seria decorrente de uma visão estigmatizada que o sujeito tem de si, a qual o leva a concluir, *a priori*, que está enganado. Na versão que Carlos apresentou sobre o texto “Conversa fiada”, é possível notar os acréscimos que ele fez:

“Em primeiro lugar, um homem velho conseguiu pescar um peixe. Mas o peixe era pequeno, e, muito irritado com isso, soltou o peixe da vara. Um outro homem, seu amigo, também pescava. Tinha fome, e havia pescado um único peixe. Mas porque era amigo dele, o homem velho lhe deu o peixe que havia pescado.”

Não constava, no texto, que um dos personagens ficara irritado, nem tampouco que um outro tinha fome. Acrescentou, ainda, que *“... o velho lembrava estórias antigas sobre ocasiões em que pescava muitos peixes e também poucos peixes, em vários lugares em que fazia pescarias”*, e que

“o velho dissera ao novo que ali era um lugar que tinha muito peixe para pescar, já que em outro local de pescaria, o menino havia perdido muitos peixes; ali ele iria pescar muitos peixes, como ele havia pescado. O menino agradece a dica e fica com o velho pescando e conversando, e consegue pescar.”

Quando eu lhe perguntei a estória de como o velho e o menino se encontraram, disse que *“o menino pediu muito ao velho que lhe mostrasse como fazer para pescar tantos peixes quanto ele pescava. Estava nervoso porque a pescaria estava fraca. Assim se tornaram amigos”*.

Nada do que dissera estava no texto. Quando lhe pedi que localizasse em que parte do texto se encontrava o que ele dizia, Carlos explicou que havia imaginado: *“eu pensei sozinho...”*. É bastante provável que se sentisse envergonhado por não saber, e inventava coisas sobre o texto. Quando eu lhe perguntei se ele achava que o texto continha aquelas informações que ele fornecia, rapidamente respondeu que não. E confirmou a hipótese que eu havia levantado: porque não compreendia o texto, inventava. Outra evidência de que Carlos se sentiu envergonhado por não haver entendido bem o texto: leu excessivamente rápido o texto, gastou um minuto apenas para ler. Tive a impressão de que quis mostrar que o texto não oferecia nenhum tipo de dificuldade, e que o entendera perfeitamente. Ao iniciar a leitura, confundiu a palavra “fiada” com “piada”, e mal havia começado a ler, riu, como se tivesse lido algo engraçado. No decorrer da leitura, riu outras vezes, mas foi evasivo ao explicar o que constituía motivo de humor. O mais provável é que Carlos tenha pensado que devia achar alguma coisa engraçada, porque, afinal, tratava-se de uma “piada”. Embora não soubesse sobre o quê, supunha que devia rir. Desse modo, aparentando o não-entendimento, reduzia seu constrangimento. Assim também ocorreu em relação ao texto sobre o ciúme (“O monstro interior”). Quando perguntei a Carlos se ele havia gostado do texto, disse que não entendera. Curiosamente,

embora não houvesse entendido nada, havia explicado tudo, como se houvesse entendido.

O texto escrito por Carlos também evidenciou a superinterpretação. Antes de começar, mostrou-se incomodado e apurado com a atividade, e comunicou que escreveria pouco. Durante a escrita, perguntou como era a soletração manual da palavra "balde" e a escrita do sinal "continuar".

Bem-vindo, velho estava pescando lugar para lago
sentar hoje era um vez muito peixe. Velho viu
outro pescando no menino sentia demora não
conseguir de peixe, Velho viu comer o menino
assistência para ensinar pesca, menino já conseguiu
um peixe, por que você consciência do lago, Velho
antes já estava jovem aprende pescar acostumado
menino fazer igual Antes depois agora sabia
aprendi para pescar. Menino conseguiu muito
peixe, guarda pra balde levar pra casa
para comer peixe querido aqui. Quando vou
encontrar velho continuar junto pescar do
lago. aqui bom.

Outro motivo que explica a superinterpretação é que o sujeito conclui a partir da familiaridade e de experiências prévias sobre o tema em questão.

Carlos pareceu inferir do texto o que não existia, com base também em situações que lhe eram familiares. Inferiu, por exemplo, em relação ao texto "O monstro interior", que uma das personagens do texto, Ana Paula, foi se encontrar com outro homem, que não o namorado dela. Não havia essa informação no texto, mas como o tema era ciúme, envolvia morte, possivelmente ele recorreu a informações prévias de que dispunha sobre outras tramas emocionais, e deduzira que Ana Paula traía o namorado. Apesar de haver entendido alguns aspectos da estória, outras deformações ocorreram, como a traição de Luís com outra mulher, e a existência de um flagrante dos dois por parte de Ana Paula:

"Um dia, Luís combinou de encontrar-se com Ana Paula, mas ela não sabia ao certo que horário era possível encontrá-lo. Na hora marcada, ele disse que estava triste e que queria sair, ir embora. Ela ficou muito preocupada, pensando o que poderia ter acontecido, e, desconfiada da existência de uma outra mulher, resolveu ir no outro dia de manhã ao apartamento dele. O rapaz saiu e ela, por sorte, porque não sabia que hora ele ia sair, pegou Luís em flagrante com outra. Apurado e extremamente envergonhado, Luís pediu a Ana Paula que não contasse para ninguém. Matou-se com um tiro, e ela chorou muito, porque gostava dele. Depois da morte, permaneceu magoada, sentida, muito deprimida. Continuou a se dedicar ao trabalho e à Faculdade."

A superinterpretação ocorreu também no caso de Denise, em sua versão sobre o texto "Conversa fiada": *"O menino e o homem encontraram para pescar peixe no lago. Não precisavam de peixe novo, e por isso jogavam fora. Só precisavam de peixe velho"*. Perguntei-lhe por que eles jogavam o peixe novo fora, e ela me respondeu que o motivo era que o peixe novo era pequeno, e o velho era grande. Ainda segundo Denise, quando pescaram o peixe grande ficaram alegres, porque estavam com fome e iam levá-lo para

casa, para comer. Após pescarem os peixes, comentaram entre si que precisavam levar os peixes para suas famílias, que estavam com fome. De acordo com Denise, esse dado constava do texto. Pedi que o identificasse no texto; ela se remeteu ao mesmo e concluiu que não constava do texto. Tornei a perguntar sobre o que eles conversaram, e respondeu que não iam partir o peixe. Ainda segundo percebia, o menino e o velho não mais se encontraram outras vezes no lago. Quando eu perguntei se esse dado também constava do texto, intuí que a resposta estava inapropriada, e disse que eles voltaram a se encontrar, sim, porque no lago havia muito peixe. Com relação à leitura do texto "O monstro interior", também houve superinterpretação. Denise conhecia o caso de uma reportagem da televisão, a que assistira, e mesclou os elementos previamente conhecidos àqueles que encontrou no texto. Denise supôs que o rapaz quisesse matar-se porque a moça tinha outro namorado. Indicou também que Luís queria manter relação sexual com a namorada, e que a família de Luís considerou ser Ana Paula a autora da morte dele. Nenhum desses dados constava do texto lido.

No texto escrito por Denise, não foi observada a superinterpretação, como ocorreu no de Carlos:

Conversa ficada

Era um homem pensando num lago também
num lago. Era um menino mesmo no lado. O dia
um, os dois encontram a lado, o lado, momento, exatamente,
O menino não tinha o peixe mesmo num lago.
O menino disse: Você não pode ser o peixe
tão velho. Precisão vive pouco da vida o peixe. O homem
tão novo. O menino respondeu: Não tinha o peixe tão
pequeno mesmo tão velho num comprimento um
fogaram no lago. pensando um peixe novo no
lago fogaram conversa fora.

Entretanto, Denise colocou palavras e expressões que ela indicara anteriormente não haver compreendido. Isso se explica pelo fato de que a produção textual significava, para ela, uma coleção de enunciados: "*Frase, frase, frase...*". Escrever, para Denise, era fazer frases - prática, aliás, muito comum nas escolas de surdos - e foi com muita clareza que expressou a falta de sentido que via nisso.

Algumas pesquisas sugerem a atitude de super-interpretação pelo surdo, como a de CHARROW ([s.d.]: 183-184). Na escrita, observou que "*os surdos usam basicamente as construções gramaticais a que tiveram acesso pelo ensino e de que conseguem lembrar-se, e utilizam-nas mediante generalizações impróprias e supergeneralização de regras*" (Tradução minha). Como ainda indica a autora, se os sujeitos surdos conhecessem a língua de sinais, teriam um modelo de linguagem, e poderiam utilizá-la como meio do aprendizado do inglês. Como, porém, as diferenças não são cuidadosamente apontadas para eles, e não têm a consciência de que a língua de sinais, o bimodalismo e o inglês, no caso, são três códigos distintos, agem aplicando as regras de que dispõem e que compreendem. Assim, por ser a língua de sinais não reconhecida por muitos, sua potencial utilidade como instrumento de instrução e ferramenta de trabalho do professor foi perdida.

• O ACOBERTAMENTO DAS DIFICULDADES

De acordo com GOFFMAN (1982: 113), o acobertamento é uma técnica adaptativa pela qual a pessoa estigmatizada empreende vários esforços para que o estigma não fique muito evidente, de modo a reduzir a tensão e possibilitar algum tipo de participação na interação social. No campo da escola, da leitura e da escrita, o acobertamento proporcionava aos sujeitos surdos a ilusão de que as dificuldades podiam ser contornadas, mediante um

arranjo do contexto, ocultando as dificuldades que, reveladas, seriam motivo de extrema tensão para os sujeitos surdos.

Nesta pesquisa, o acobertamento apareceu no caso de todos os sujeitos surdos que foram alunos de escolas regulares: Rita, Ricardo, Eliana, Carlos e Frederico.

O acobertamento das dificuldades conta com a participação de outras pessoas. No caso dos sujeitos surdos, o acobertamento era feito pelos colegas ouvintes e professores. No caso de Eliana, não foi observado da parte de ambos os grupos, mas somente dos colegas.

◆ O acobertamento pelos colegas

O pai de Frederico interpretava o acobertamento como ajuda, e considerava que somente por causa dessa atitude foi possível ao filho surdo permanecer na escola regular. Não era um colega específico, mas vários que "colaboravam", conforme indicou o pai. Os colegas permitiam que Frederico copiasse suas provas - *"nunca estudou nada"*, segundo o pai disse - *"mas não aprendeu nada"*.

Carlos relatou que os colegas ouvintes ensinavam e deixavam que ele copiasse exercícios e provas. Achava as aulas confusas, e perdia muito. Não havia uma pessoa fixa, na sala de aula, que desempenhava esse papel. Todos, segundo Carlos, se ofereciam, por iniciativa própria.

No caso de Eliana, alguns colegas tentavam protegê-la, e um dos relatos sugere que a mãe tinha contato com eles, talvez negociando a proteção: *"Ela sempre tinha uma turminha que era muito boa com ela, aí falava: 'Não, deixa Eliana com a gente'. Porque ela toda vida foi muito boa, né, e pra passar cola era uma beleza!... tinha esses detalhes, né"*. Havia uma colega bem próxima de Eliana, na Faculdade. Sentavam sempre juntas, e a negociação era para vantagem mútua, segundo explicou Eliana: *"Sempre tem troca de favor, sempre tem troca de favor. Muitas vezes ela falta a aula, copio*

matéria pra ela, aí ela copia a matéria. Às vezes passo cola pra ela, também". Quando havia solicitação de trabalho de grupo, o próprio grupo protegia Eliana das dificuldades de exposição oral, e acobertava suas dificuldades.

No caso de Ricardo, também havia um colega fixo: *"Tem. Uma pessoa específica, um menino. É sempre o mesmo. [...] Os outros, é assim, um dia tá a fim, outro dia não tá, agora, tem um que sempre tá. O Ricardo pede, na mesma hora, ele vai, leva a carteira, fica perto, e o outro vai ajudando, as coisas que ele não consegue pegar, oral"* (Depoimento da professora de Português de Ricardo).

O colega-protetor era sempre visto com bons olhos pelos professores e por outras pessoas:

*"Eu noto que uma menina que tem na sala da Rita, que conversa muito com a Rita, eu vejo que ela tem muita paciência pra conversar. Eu vejo ela muito aqui no banco de fora sentada. Eu gosto da menina por isso. **Tem hora que ela me enche o saco, mas eu perdô, porque eu gosto do que ela faz pela Rita.**"* (Grifo meu; depoimento da Professora de português de Rita)

Talvez o acobertamento fosse mantido pelo pressuposto de que estava sendo feito um ato de **caridade** para o surdo¹⁷.

Há abordagens educacionais que valorizam a presença do colega ouvinte, denominado **colega-tutor** (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995: 230). No entanto, há que distinguir cooperação e proteção.

◆ O acobertamento pelos professores

O acobertamento das dificuldades dos sujeitos surdos também era mantido por seus professores e pela psicóloga que prestava atendimento pedagógico aos casos de Ricardo e Rita.

¹⁷ No final do boletim escolar de Frederico, da 4^a série, constava um apelo da escola à caridade e ao paternalismo em relação ao surdo: *'O deficiente também tem direito de levar uma vida normal. Ajude-o.'*

O acobertamento parece explicar-se por vários motivos, entre eles, o constrangimento dos professores do ensino regular de exigir o que percebiam que os sujeitos surdos não podiam dar, e a pena em relação a estes. Obviamente, esses sentimentos nunca eram revelados, talvez nem para si mesmos.

A avó de Frederico, numa determinada ocasião, mostrou-me os boletins do neto ao final da 4ª série, quando obteve média final de 82 pontos. Não considerava, entretanto, quanto tinha havido de proteção da própria escola, durante o percurso. O próprio relato indicava que Frederico era capaz de participar apenas sob condições extremamente controladas:

*“Português: O aluno consegue interpretar os textos **porque é permitido consultá-los**. A gramática também é entendida e as questões respondidas favoravelmente. Com relação à produção de textos, composição, carta, bilhete e telegrama, o aluno tem certa dificuldade. É feito esse material mediante um modelo. O ditado de palavras ou de textos individualmente dirigido é realizado pelo aluno. Matemática: nenhuma dificuldade ou problema é apresentado. **Vendo as explicações**, ele acompanha bem. É muito bom seu poder de memorização. Estudos Sociais e Ciências: Durante esse ano, **desenvolvemos um trabalho diferente** a partir de texto, estudo dirigido, pesquisas orientadas. **Esse modo permitiu ao aluno que se saísse bem nas avaliações. Quando o trabalho é feito baseado em consulta a textos, o desempenho do mesmo é excelente. [..]** Conclusão: **‘Acreditamos que, se nas disciplinas Português e História, Ciências e Geografia, o aluno tiver à sua frente o texto básico para consulta, ele terá assim a oportunidade de fazer as suas avaliações muito bem. O aluno é esperto, tem boa vontade, é inteligente[...].’**” (Grifos meus)*

O acobertamento não era percebido pela avó de Frederico. Tirava do relato do boletim que o aprovava os dados que confirmassem tudo o que ela mais desejava para o neto surdo:

"E ele realmente acompanhou direitinho [...] foi um bom aprendiz. Quando o aluno aprende de uma forma que ele tá entendendo aquilo, e não tá fazendo como um papagaio, e ele está aprendendo, realmente, né, ele jamais esquece aquilo que aprendeu. Porque diz aqui que ele tem boa memorização. Grava. Então, aquilo fica."

A avó de Frederico não percebia a complacência subjacente à avaliação, tampouco sabia como Frederico se sentia numa escola em que não conseguia acompanhar as aulas. Também não compreendia que as formas usadas nas escolas para avaliar o aluno colaboravam para que ele encontrasse as respostas esperadas às perguntas feitas, sem que para isso necessitasse ter compreendido o conteúdo.

De acordo com Frederico, houve uma professora que teve uma relação diferenciada com ele, quando cursou a 2ª série. Descreveu-a como uma pessoa carinhosa, que o ajudava muito e que não era exigente. Referiu-se a ela como uma pessoa "leve", significando alguém que lhe dava o de que precisava, e facilitava as tarefas, quando ele tinha dificuldades. Nas provas, permitia que Frederico consultasse o livro, para responder às questões; o livro ficava escondido sob a carteira. Os outros alunos não sabiam desse acordo tácito. Para Frederico, esta era uma expressão de dedicação especial e de proteção da professora a ele, diferentemente de aos alunos ouvintes. Essas atitudes eram freqüentes. Ocorriam nas provas de todas as disciplinas, exceto de Matemática. No ditado, a professora pedia a Frederico que esperasse que os colegas ouvintes saíssem da sala, para o recreio, quando então dava o ditado individualizado, procurando falar bem devagar. Para Frederico, a ajuda justificava-se, porque os surdos tinham mais dificuldade. E também porque achava que a professora gostava mais dele do que dos outros alunos.

Em relação a Frederico e Carlos, a proteção dos professores era oferecida por eles próprios. No caso de Ricardo e Rita, havia intermediação da psicóloga que os acompanhava no campo pedagógico, propondo aos professores intervenções diferenciadas para os sujeitos surdos.

No caso de Ricardo, os professores também acobertavam suas dificuldades escolares. Para a mãe de Ricardo, a proteção decorria da falta de orientação dos professores do ensino regular:

"Eu acho que facilitava do lado do aprendizado. [...] Não por mal, não por um propósito, talvez fosse uma coisa até muito maternal, de proteção, na época, o professorado não tinha um acompanhamento, de ter um deficiente auditivo em classe. Eu acho que faziam muito por ele".

Entretanto, mesmo quando havia orientação dos professores, como aconteceu no caso de Rita e no de Ricardo, por parte da psicóloga, a proteção era mantida, porque a orientação era justamente para a continuidade da proteção.

O temor dos professores de provocar frustração no sujeito surdo também era outro fator que induzia ao acobertamento:

"O fazer muito por ele eu não sei até que ponto atrapalhou, ou até que ponto foi bom, porque também se cortasse muito, eu não sei se a frustração dele seria ainda maior de trabalhar isso, que é o que ele veio sofrer, a frustração, aqui, quando ele não tinha ninguém pra fazer por ele." (Depoimento da mãe de Ricardo)

Talvez os professores pensassem que a frustração projetaria o sujeito surdo numa dimensão de falta de esperança e ausência de perspectiva, sendo seus efeitos superestimados. A correção das avaliações também era temporizada, pelo medo de provocar frustração:

"[...]os professores têm um pouquinho mais de flexibilidade na correção do Português. Por exemplo, a professora de Ciências deu pergunta; ela não respondeu tão claro igual os outros, mas ela

consegue perceber se realmente ela sabe ou se não sabe. Não exige um Português tão corretinho, com toda aquela riqueza, igual os outros. Isso é bom pra Rita, porque ela percebe que o que ela consegue é valorizado. Se corrigisse rigorosamente e ela sempre tomasse ferro, ela ia tá sempre frustrada, porque ela estuda, ela se esforça. Quando ela vê que o trabalho dela é valorizado, ela tem ânimo de conseguir.”
(Depoimento da mãe de Rita)

No caso de Ricardo e de outros sujeitos surdos, a situação de prova despertava muito temor. Também por essa razão, a psicóloga que acompanhava Ricardo nas questões pedagógicas negociava a realização das provas:

“As provas, também, eram... dadas para a Lia, não que ela fosse trabalhar só a prova, mas a maneira de que fosse dada a prova, até ele poder caminhar sozinho. Não é que tava facilitando e nem puxando o tapete pra ele não. Mas ensinando, sendo trabalhado, como que ele fazia uma prova, porque ele entrava em pânico. Ele pegava uma prova, antes dele ler a prova, ele já achava: ‘Eu não vou dar conta!’. Então ele foi sendo trabalhado dessa forma.”

Como mostrou o depoimento da mãe de Ricardo, eram encontradas atenuantes que justificassem a atitude e que desfizessem a impressão de que havia proteção.

Algumas escolas não admitiam essa prática, mas muitas consentiam nela:

“Por exemplo, no “X”¹⁸, na 5ª série, é expressamente proibido mandar qualquer coisa. A gente consegue essa abertura até 4ª série. Outras escolas, não, eu consigo até 8ª, agora, acima da 8ª eu nunca tive experiência. [...] ‘Tem escola que não manda o texto, não aceita. [...] Houve escola que eles falavam: ‘Tá ótimo, tá ótimo...’, e deu bomba na criança. E nunca aceitou nenhum tipo de interferência, nenhum tipo

de orientação. E aceitam deficiente auditivo." (Depoimento da psicóloga)

O argumento que apelava para um ensino individualizado, personalizado, não massificante também era utilizado. Havia desobediência a um regulamento, burla de combinados previamente estabelecidos, para obtenção de privilégios. Foi com muita naturalidade que a mãe de Ricardo revelou a quebra do sigilo das provas antes de sua realização. A responsável por isso era a psicóloga que acompanhava Ricardo e Rita no campo pedagógico. Ela negociava provas e outras demandas escolares. Pediu-me que não identificasse a escola, talvez revelando, assim, que sabia estar fazendo algo que fugia à regra. Esses dados evidenciam que os sujeitos surdos desta pesquisa, e provavelmente vários outros surdos em situação escolar, só conseguem permanecer no ensino regular às custas de esquemas diferenciados, que incluem privilégios e até fraudes, em algumas circunstâncias. Se havia intenso temor do surdo pela situação da prova, caberia problematizar essa questão na escola, na família, e com o sujeito surdo, e também discutir as implicações da permanência de alunos surdos no ensino regular. O acesso antecipado às provas representava, na verdade, uma violência, porque contribuía para produzir uma **ilusão** no sujeito surdo, uma deformação de sua imagem. Momentaneamente, causava a sensação de competência, porque ele conseguia fazer a prova, uma vez que a situação estava controlada. Fora das condições de controle, não conseguia realizar tarefas semelhantes, então suspeitava, desconfiava de si, e ia perdendo a confiança no que era e podia vir a ser.

Além do acesso antecipado às provas, foram descritas práticas de realização destas com a presença da psicóloga no momento da prova. Assim ocorreu na trajetória escolar de Ricardo, na escola onde ele fez da 1^a à 4^a série:

"As provas dele eram todas feitas comigo. Eu fazia parte da escola, eu tinha que tá lá do lado. Ele não dava conta de pegar uma prova sozinho, na sala de aula, e fazer. Eu trabalhava na escola e trabalhava fora. Eles me davam esse acesso de ir na escola aplicar prova. Mas eu era funcionária da escola também. Era uma prova feita comigo ali, junto, e mesmo assim tinha dia que ele não dava conta de fazer essa prova. Era sozinho, Ricardo e eu. Tinha provas que ele fazia na sala dos professores, a gente intercalava."

Isso também ocorria no caso de Rita. Além do acesso a conteúdos da prova nas diversas escolas, na escola anterior à que cursava na época da pesquisa, a proteção era exercida também no momento da aplicação de provas. Quando havia ditado, por exemplo, a psicóloga chegava a ditar até sílaba por sílaba. Os enunciados das questões das provas também eram modificados para os sujeitos surdos: *"Quando eles vão dar a prova e vêem que ela não entendeu, principalmente a professora de Ciências, ela escreve em cima um sinônimo. Ou muda um pouco a pergunta"* (Depoimento da mãe de Rita).

A proteção era também um modo de amenizar as hostilidades entre aluno surdo, professores e colegas ouvintes:

"Os professores, com ele, formavam uma barreira muito grande, porque ele é uma criança difícil de você chegar. [...] A professora acabava apelando com ele. Por exemplo: ele chegava pro professor, e falava assim: 'Eu te pago! Cê tem que fazer', O professor caía na discussão com ele. Então, o Ricardo, normalmente, ele entrava numa sala de aula, não só ele tinha a antipatia dos colegas, como dos professores. E o Ricardo só começou a não ter esse tipo de problema com a escola há muito pouco tempo, do meio da 7ª série pra cá, que ele amadureceu e ele deu conta de lidar com as questões emocionais dele."

A atitude de Ricardo expressava uma mentalidade própria da fração social privilegiada a que ele pertencia, reforçada pelo fato de ter privilégios por ser surdo.

A escola onde Ricardo estudava, na época da coleta de dados da pesquisa, além de estabelecer privilégios para a realização das provas, estendia a benevolência às outras demandas escolares. As exigências de leitura, por exemplo, para ele, eram diferentes das que eram feitas para os outros alunos. Em nome da não-massificação do ensino e da eliminação do temor e do sentimento de incapacidade, eram oferecidos privilégios:

"Ele teve condição de saber que não precisava ser um texto tão grande, podia ser um texto menor, mas que tivesse condição de interpretar bem aquele texto. Então eles começaram com textos menores, do que o resto da sala, e a indicação de livros, também, foram indicados livros que ele tivesse interesse, a nível assim de carro de corrida, de futebol, dentro dos interesses que ele gosta. Pra motivar a leitura e a interpretação, pra depois eles entrarem nos livros que eles adotavam pra turma toda." (Depoimento da mãe de Ricardo)

Contudo, não houve evidência do acesso posterior de Ricardo às leituras que eram feitas por sua turma.

As adaptações propostas e o acesso antecipado da psicóloga e dos sujeitos surdos às provas revelou que a leitura e a escrita, mesmo para o surdo oralizado, apresentava muita dificuldade. Fundado em sistemas de privilégio, o acobertamento revela os problemas para a permanência do surdo no ensino regular. A Constituição lhe faculta esse direito, a luta é por uma escola inclusiva, mas o que se observa é que não são adequadas as condições de possibilidade de permanência de alunos surdos em escolas regulares, pelo fato de serem estrangeiros lingüísticos, e estrangeiros lingüísticos surdos, que não possuem uma língua comum compartilhada com seus colegas e professores ouvintes. Havia, assim, uma espécie de "ajeitamento" da situação, e tanto a intervenção da psicóloga como a

cumplicidade dos professores não constituíam verdadeira ajuda, solidariedade, ou inovação pedagógica.

Quando o texto da prova e as questões não eram fornecidos antecipadamente, havia professores que especificavam com exatidão o conteúdo da prova:

“O professor falava pra mim: ‘Tô trabalhando isso.’ Era um professor preso, mesmo. O conteúdo era assim: ‘Vai cair a folha 20’. Caía a folha 20. Não tinha extrapolação. As perguntas eram mais básicas, direcionadas. [...] As escolas onde essas crianças estão atualmente, as que eu trabalho, tudo bem. ‘Vai cair da página tal a tal...’, mas tem lá ‘Fala da experiência...’¹⁹[...]” (Depoimento da psicóloga, sobre Rita).

“Os professores, em termos de conteúdo, sempre fecharam muito o conteúdo pro Ricardo. ‘Ah, estuda mais isso, que vai cair na prova...’ [...] Mandava, assim, por exemplo, estude mais esses conteúdos, esse tipo de questão, por exemplo, ‘Vai cair quais os tipos de solo, vou dar questão mais relacionada com isso...’, pra eu bater mais. Facilita a aquisição dele, da nota, e mesmo desse conhecimento dele, assim, de bater mais o que vai ser perguntado e tal.” (Depoimento da psicóloga, sobre Ricardo).

O controle era mantido pelo estreito contato entre a psicóloga e a escola:

“Eu vou lá, conversar com o professor, dar competência pra ele. Meu telefone vive tocando, é professor: ‘Ah! Eu não sei o que que eu faço!! [...]’. Eu sou bem assídua na escola. Eu tô sempre perto [...] Eles me ligam, pedem avaliação, falam: ‘Olha, ele escreveu a questão desse jeito. Eu sei que ele sabe, mas a estrutura tá muito deformada...’. Aí eu explico em que fase ele está da estruturação de frase. [...] Eu falo: ‘Ele tá apto pra tal’.”

Vários professores aceitavam exigir menos do aluno surdo, e até advertiam que **em breve** seriam exigentes - "A professora, então: 'Ah... Então tudo bem, então vamos considerar, mas eu vou exigir da próxima, vamos ver mais pra frente o que eu vou exigir...', entendeu, vê isso do desenvolvimento dele." (Depoimento da psicóloga, sobre Ricardo) -, mas não ainda... Quando seria? Outros professores pareciam compreender que era absurdo barganhar. Os alunos ouvintes, às vezes, percebiam os privilégios e se queixavam, mas determinados professores, como a professora de Português de Rita, insistiam em arranjar um argumento que eliminasse a contradição:

"Tem professores que não acham justo, porque tem aluno reclamando, que elas são privilegiadas porque alguém estuda com elas. Mas eu não acho que estude. Eu só mandei um texto. E no texto eu posso perguntar milhões de coisas. Porque na sala, tudo que eu expliquei elas aprenderam. Pra mim nem sei porque esse texto vai, porque eu não vejo problemas na sala.... Se ela chama na carteira na hora da prova, o professor tem mais cuidado ao explicar. Eles acham que a explicação dela pra questão é maior do que pro aluno normal. Porque o professor tá sempre quase ajudando. Eles acham que quando a Rita pergunta o professor tem mais pena, que acaba falando mais do que falaria pra eles." (Grifos meus).

Também era organizada uma rede de argumentos para fazer o sujeito surdo crer que não se tratava de um privilégio e de uma burla, e para aplacar as suspeitas que levantava sobre a própria capacidade de aprendizado: "Vem lacrado [a prova]. E eu converso com ele, o porquê dessa professora dele ter mandado isso, a gente discute sobre isso, e ele questiona: 'Por que meu colega vai dar conta e eu não tô dando?'" (Depoimento da psicóloga, sobre Ricardo).

Havia argumentos astuciosos para justificar o acesso à prova, como o de que era uma ótima maneira de ampliar o vocabulário do sujeito surdo, considerado o maior problema em relação à leitura e a escrita:

“O texto que vem de prova, são textos mais bem trabalhados, e que as crianças absorvem mais o vocabulário, porque a gente lê, interpreta, muitas vezes dramatiza, faz o estudo do vocabulário [...], e esses vocabulários de prova são os que as crianças mais passam pro seu vocabulário habitual. [...] Então em função de tirar uma boa nota, eles acabam tendo um bom vocabulário e uma boa interpretação. É onde que eu sinto que tem o maior ganho. É interessante, muitas vezes eu faço uma proposta que tem todo o estilo daquele texto da prova, e eles...muitas vezes, assim, compreendeu o texto, conta a estória e tal, mas não utiliza aquele vocabulário. E o da prova eles voltam muitas vezes falando.” (Depoimento da psicóloga)

Alguns sujeitos surdos estranhavam, desconfiavam: *“O professor tá ajudando?”, ‘Sim, tá te ajudando’, eles perguntam: ‘O outro tá recebendo?’, ‘Não, o outro não recebe, o outro dá conta’. ‘Por quê?’, ‘Porque ele tem um vocabulário. Porque cê tá crescendo, cê vai ter que aos poucos ir adquirindo’* (Depoimento da psicóloga). No entanto, aceitavam a proteção. O pressuposto de que o vocabulário era o problema estimulava a adesão dos sujeitos surdos à cumplicidade.

De um modo geral, todos os sujeitos surdos aprendiam a aceitar a suposta ajuda: *“É sempre muito trabalhado. Pelo menos da maneira que eu coloco pra família e com as crianças”* (Depoimento da psicóloga). Alguns sujeitos surdos não percebiam as estratégias para a obtenção de vantagens. Outros, possivelmente, percebiam, mas silenciavam, porque compartilhavam a crença de que eram incapazes de desempenhar-se satisfatoriamente por serem surdos. Na realidade, não eram capazes porque não eram adequadas as condições de possibilidade lingüística oferecidas numa sala de aula regular, e não porque fossem surdos. Nesse sentido, a intermediação da

psicóloga era altamente iatrogênica, porque colaborava para a confirmação dos pressupostos de incapacidade que os sujeitos surdos tinham em relação a si próprios, pois passavam a acreditar que só seria possível um bom desempenho mediante procedimentos excepcionais. Um outro motivo para a aceitação desses procedimentos é que os sujeitos consideravam a atitude como uma forma de ter poder sobre o ouvinte. Excepcionalmente, revelavam o processo especial pelo qual tinham sido preparados, para afirmar que tinham mais poder, como fez Ricardo uma vez:

“O único caso que eu tive de burlar isso de chegar e tornar... virar pro colega e falar: ‘Ah, eu sei a prova’, foi com o Ricardo, que foi um problema seríssimo, na escola anterior a esta. Ele levantou e falou: ‘Eu já sei isso, eu já li, eu já vi isso....’, e aí que a professora se desestruturou, não soube lidar, eles quiseram não dar mais os textos. [...] Ele tomou isso como um poder dele, uma afronta ao professor, ‘Que se lixe, você, que eu tenho o texto.’” (Depoimento da psicóloga).

A cumplicidade que se estabelecia entre a psicóloga e os alunos surdos era mantida pelo medo. Havia a afirmação ambígua de que a atitude do professor era **ajuda e favor**. Era incutido o temor de o professor parar de enviar antecipadamente as provas, e, por conseguinte, o temor da reprovação:

“Eu falo com eles: ‘Se o professor quiser, amanhã simplesmente o professor não te dá. Então, o professor tá te ajudando. Eu sempre coloco isso muito, essa questão de ver que é uma ajuda. Que o professor não tá.... Ele tá fazendo é favor, mesmo. Muitas vezes eu mostro: ‘Oh... favor.... porque os professores são muito legal’. Eles torram o professor, ‘Vocês são engraçados, né....’. ‘Ah, tem gente que não tem texto....’. Falo: ‘Tem escola que não manda o texto, não aceita’, e eles já vivenciaram isso em meninos que eles conhecem, que não têm texto, que repetem.”

Além da intermediação da psicóloga, verificou-se, no caso de Rita, a intervenção de sua mãe. Como Rita tinha muitas dificuldades para acompanhar as aulas de inglês da escola, por motivos que a mãe atribuía ao ritmo acelerado de ensino da professora, a mãe propôs uma negociação e a escola aceitou: *"permitiu que a professora dela particular é que dá o inglês pra ela que vale, inclusive a prova, ela não faz a prova igual dos meninos"*. A complacência era tomada como visão ampla de realidade: *"A escola tem uma visão aberta de educação"*, camuflando a concessão dos privilégios.

• DIFICULDADES LEXICAIS E SEMÂNTICAS

As dificuldades lexicais e semânticas foram encontradas em todos os sujeitos surdos da pesquisa. Isso se deu em menor grau nos surdos oralizados, comparativamente aos surdos não oralizados, em dois casos, Rita e Eliana, mas novamente é possível afirmar que a oralização não constituiu uma variável explicativa da maior ou menor dificuldade dos sujeitos surdos. Por essa razão, também nesta seção não será feita uma divisão entre os dois grupos, cujos sujeitos serão tratados conjuntamente, no decorrer do texto que se segue.

◆ O problema é de ordem lexical?

Como aponta CONRAD (1979: 150), as investigações têm focalizado mais o produto e menos os processos dos sujeitos surdos.

O vocabulário tem sido considerado o problema central do surdo, segundo apontam vários autores, como FERNANDES (1990: 105): *"A dificuldade de compreensão das palavras é um dos principais fatores que impedem a organização a nível conceitual do texto lido"*.

Entretanto, as dificuldades são mais abrangentes, e são, principalmente, de ordem semântica. Para GÓES (1996:16-17), o surdo concebe as diversas línguas - oral, escrita e de sinais - como modalidades de uma mesma categoria: "*é como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros*". E porque têm essa concepção, entendem que as dificuldades são relacionadas à amplitude de vocabulário. Também os próprios surdos atribuem à "pobreza de vocabulário" o grande problema, e assim, professores e alunos compartilham a idéia de que "*aprender português é aprender palavras (itens lexicais)*" (GÓES, 1996: 24). A ausência de uma língua no surdo é responsável pela perpetuação da dificuldades na leitura, e também na escrita.

CHARROW & FLETCHER (1974) *apud* CHARROW [s.d.]: 181), pesquisadores sobre a escrita do surdo, apontaram que os sintomas dos problemas do surdo na escrita são similares àqueles de estrangeiros que aprendem inglês depois da infância, a partir de fontes inadequadas, mas que o problema dos surdos é muito mais grave, sendo suas implicações maiores.

Supostamente, os erros do surdo na escrita são um reflexo de alguma interferência da língua de sinais na escrita, mas vários estudos (BONVILLIAN, CHARROW & NELSON, 1973; MINDELL & VERNON, 1971, *apud* CHARROW, mimeo: 182) mostram que as crianças crescidas com a língua de sinais desde a infância tendem a um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida. Entretanto, como aponta ainda essa autora, a língua de instrução nas escolas não é a língua de sinais, mas o inglês sinalizado, naquele país (EUA).

De acordo com KING & QUIGLEY (1985: 59), as principais dificuldades do surdo para ler estão no campo do conhecimento lexical. Sujeitos surdos apresentam, habitualmente, resultados muito baixos nos testes de vocabulário, e várias pesquisas nesse campo foram desenvolvidas, como citam esses autores (FUSARO & SLIKE, 1979; GRISWOLD &

CUMMINGS, 1974; HATCHER & ROBBINS, 1978; KYLE, 1980, entre outros). PAUL (1984), numa investigação específica sobre a compreensão da polissemia pelo surdo, constatou que tanto surdos quanto ouvintes têm dificuldades com a noção de que uma palavra pode ter vários significados, mas as maiores dificuldades são apresentadas pelos surdos, que freqüentemente não conhecem mais de um significado para uma mesma palavra.

As várias pesquisas têm apontado dificuldades lexicais e sintáticas (e outras como QUIGLEY, WILBUR, MONTANELLI & STEINKAM, 1976 *apud* KING & QUIGLEY (1985: 61-62), e concluído também que os problemas estão na esfera da necessidade de dispor de materiais específicos de instrução, sem ir a fundo no problema da linguagem e da necessidade da língua de sinais.

Na avaliação dos resultados desta pesquisa, foi constatado que os sujeitos surdos, com exceção de Eliana, não conheciam palavras e termos muito comuns: *‘Tem hora que Rita não sabe um vocabulário que é cotidiano, aí me dá aquele desânimo, porque eu jurava que sabia’* (Depoimento da psicóloga). Rita não conhecia, por exemplo, termos como “podre” e “inseguro”. Carlos e Frederico desconheciam palavras como “apareceram” e “cumprimentam”. Denise, palavras como “revólver” e “empurrou-a”. Ricardo, “terror” e “podre”, entre outras. Várias outras palavras e expressões que desconheciam foram indicadas pelos sujeitos surdos, com exceção de Eliana. Ao mesmo tempo, o que identificaram como sendo desconhecido era menor do que o montante que eles não apontaram mas desconheciam. Para Eliana, os textos lidos eram fáceis, *‘porque as palavras do texto são comuns. Usam no cotidiano. A gente fala’*, e a única dificuldade apontada foi um enunciado do texto “O monstro interior”, onde estranhou o uso da palavra “num”²⁰: *‘Olha só: ‘A tortura foi num crescendo’. Num crescendo?! Não entendi. ‘A tortura foi*

20

Combinação da preposição **em** com o artigo indefinido **um**.

num crescendo'. A tortura foi crescendo, tudo bem, mas 'num'...". Imagino que esteja errado. Que tirando o 'num' fica certo. Mas 'num crescendo...', nunca ouvi falar". Com exceção de Eliana, todos os demais sujeitos consideraram os textos de difícil compreensão, em especial o texto "O monstro interior", e justificaram a partir do vocabulário. Todos os informantes da pesquisa - os professores de Português, pais, sujeitos surdos, e também a psicóloga que prestou atendimento pedagógico extra-escolar a Rita e Ricardo - achavam que as dificuldades do surdo na leitura e na escrita eram de ordem lexical.

No entanto, os problemas de todos eram fundamentalmente de ordem semântica, mas à perspectiva de construção do sentido do texto, estava sempre associada a idéia do domínio de palavras. Os sujeitos estavam habituados a parar nas palavras, como se o sentido fosse lexicalizado, e tinham pouco conhecimento sobre como fazer inferências a partir do texto. Ficavam aprisionados ao que não sabiam, e cada vez mais constataavam o muito que não sabiam.

A análise dos dados foi paulatinamente trazendo à tona a convicção de que um montante lexical disponível não resolvia os problemas de interpretação e produção de texto. Ainda que soubessem as palavras, continuavam a ter problemas com as que conheciam e com as novas que estavam por vir ou que já se apresentavam, ininterruptamente, num texto, em outro, e assim sucessivamente. Tornavam-se freqüentemente imobilizados pela idéia de que o problema eram as palavras.

A questão fundamental era que os sujeitos não consideravam o **contexto**: "Ele parou no 'acarretou', veio verificar se o 'sobrinho' ele tava compreendendo certo, e o 'rotina'. Ele veio verificar se 'rotina' e 'sobrinho' ele sabia: 'Tá certo?'" Esse movimento representava o esforço de interpretação de Ricardo, junto com a psicóloga que o acompanhava nas questões pedagógicas, tentando entender a carta da namorada, que contava sobre o nascimento de um sobrinho dela. Ricardo parava nas palavras, e recorria à psicóloga para conferir se estava no caminho certo. Contudo, como mostra o

depoimento, o sujeito aprendia a se deter nas palavras. E achava, como os demais, que assim teria seus problemas resolvidos, mas eles não se resolviam. Por essa razão, mesmo quando conheciam as palavras, não podiam compreender o sentido porque vasculhavam cada uma delas em separado, e independentes do contexto em que se inseriam. Por exemplo, a expressão "sem perder tempo" no texto "Conversa fiada", tinha sentido muito diverso do que o que Ricardo percebera: *"Sem perder o tempo. Sem... Sem perder o t... Vai achar que vai perder o tempo, o horário. Três horas. Quando é 2:45, não vai perder o tempo. Esse é o tempo [Mostra o relógio] Não vai perder o tempo. Outro exemplo: "Vou assistir um jogo. O jogo é às 5. O trânsito tá muito cheio. Às 4: 30, cê vai perder o tempo não. Porque tá chegando no Mineirão. Não vai perder o tempo. Cê vai chegar o horário certo"*.

Contudo, quando os sujeitos procuravam fazer interpretações contextualizadas, corriam o risco de serem desencorajados, por causa dessa mentalidade de que o significado estava nas palavras:

"eu vejo que a interpretação dela [Rita] é de contexto. Eu tô sentindo que ela dá conta de fazer uma interpretação pelo contexto, o que é uma ajuda. [...] A Rita já teve momentos assim, ela não entendia a palavra, ela parava, e não entendia. Ela desanimava, ela não conseguia dar um fechamento, uma conclusão: 'Ah! Não sei essa palavra! Como é que eu vou entender?'. Atualmente ela ainda não sabe muito vocabulário, mas dá conta de ler e pegar o sentido."

(Depoimento da psicóloga; grifos meus).

A tentativa de fazer uma interpretação que leve em conta o contexto era entendida, por alguns, como uma solução adotada por falta de alternativa, por não saber as palavras, quando, na verdade, o contexto é uma **condição** para a compreensão, e não um acessório dela.

Os sujeitos surdos não tinham clareza do problema da interpretação, também porque a atitude em relação a isso era freqüentemente ambígua: os professores, pais e outras pessoas ensinavam o surdo a parar nas palavras,

reforçando a idéia de que o problema era lexical, mas, ao mesmo tempo, diziam que ele não devia deter-se nas palavras: *"Eu acho que chega num momento, se eles conseguem pegar isso, não parar numa palavra..."* (Depoimento da psicóloga). É ambíguo e gera confusão, porque há duas instruções antagônicas.

À idéia de que o problema é lexical subjaz o pressuposto de que o sentido está em cada palavra, e não está. Como os sujeitos surdos aprenderam a definir suas dificuldades na leitura e na escrita a partir dessa definição, constituiu-se, assim, um problema.

Na escrita, Frederico, por exemplo, achava que suas dificuldades maiores estavam no campo sintático; queixou-se de que não sabia como ordenar corretamente as palavras, como usar apropriadamente o artigo e a preposição. Não parecia atento à construção do sentido, nem ao interlocutor de seu texto. Esse tipo de preocupação que descreveu apresentou-se como um reflexo das práticas escolares, e, no caso das escolas de surdos, havia ênfase em aspectos que, apesar de importantes, não eram os mais fundamentais. Os sujeitos aprenderam a pensar que aquelas eram suas maiores dificuldades, e isso constituiu um problema. Os exercícios e avaliações propostas nas práticas escolares contribuíam para que os sujeitos avaliassem seus problemas dessa maneira. Frederico considerava não ter dificuldades nas várias disciplinas, com exceção de português. "Estudando" para as provas, percebia que conseguia ser aprovado. As várias disciplinas também envolviam a linguagem, mas, como o trabalho escolar se fazia muito com exercícios e avaliações de questões fechadas, em que os alunos tinham maior controle e possibilidade de acerto, isso favorecia a ilusão de que as disciplinas eram de fácil entendimento, como se não envolvessem compreensão da língua portuguesa. Tais condições reforçavam a idéia de que o problema, quando não era lexical, era de ordem sintática, mas nunca de ordem semântica e relacionada à linguagem.

Como lembra CONRAD (1979: 140), quando as crianças ouvintes chegam à escola, já dominam uma língua e vão aprender a leitura, sua primeira língua estrangeira. Aos 16 anos, terão em média uma idade de leitura correspondente. Os surdos profundos, ao contrário, aos 16 anos, terão uma idade de leitura de 9 anos, se forem britânicos (CONRAD, 1977), ou americanos (DI FRANCESCA, 1972, *apud* CONRAD, 1979: 140).

Quanto à escrita, segundo CHARROW ([s.d.]: 183), os testes que avaliam as habilidades de leitura, ciências e escrita mostram resultados muito baixos, como indicam MOORES (1970), TRYBUS & KARCHMER (1977). Muitas das dificuldades que os surdos encontram para aprender e usar o inglês são devidas às várias redundâncias do próprio inglês que não são possíveis de ler nos lábios, e são usadas inconsistentemente em inglês sinalizado. Contudo, as principais dificuldades residem na não utilização da língua de sinais como a língua que dá ao surdo conteúdo semântico e pode funcionar como instrumento para ensino da leitura e da escrita. Ainda segundo CHARROW ([s.d.]: 184-187), os problemas do surdo na escrita são similares aos dos estrangeiros que aprendem inglês como segunda língua. E o surdo aprende inglês como língua estrangeira tenha ele ou não como primeira língua a língua de sinais. CHARROW & FLETCHER (1974), *apud* CHARROW [s.d.]: 184), aplicaram a parte escrita do TOEFL²¹ a dois grupos de estudantes surdos com algumas habilidades em inglês: um grupo era constituído de crianças surdas filhas de pais surdos as quais adquiriram língua de sinais na infância; o outro grupo era composto por crianças surdas filhas de pais ouvintes que aprenderam a se comunicar em língua de sinais no contato com seus companheiros e professores, a partir dos seis anos. Em geral, o desempenho da amostra da produção de alunos estrangeiros assemelhou-se mais à *performance* dos surdos filhos de pais surdos do que dos surdos filhos de pais ouvintes, concluindo os autores que, para as crianças surdas que adquirem língua de sinais na infância, vários aspectos do

inglês são aprendidos como aspectos de uma segunda língua. As habilidades de inglês dos surdos filhos de pais surdos foram superiores às dos surdos filhos de pais ouvintes, nos vários itens: estrutura do inglês, vocabulário, e habilidade de escrita. Em aspectos específicos como marcadores de tempo passado, também foram superiores os resultados. Ainda para aqueles autores, há maior confiança em relação ao inglês por parte dos surdos filhos de pais surdos do que dos outros sujeitos. Embora nesta pesquisa, como pôde ser constatado, o sujeito surdo filho de pais surdos não apresentasse resultados mais satisfatórios, e além disso, tivesse estigma introjetado, havia chances em potencial, em face de sua aceitação e admiração pela língua de sinais.

Um outro aspecto a salientar é o de que, como mostrou VALENTINI (1995: 98-99), há determinadas condições de possibilidade de construção da leitura e da escrita que são pouco ou nada consideradas. Em sua pesquisa sobre a interação e construção da escrita pelo surdo pela via de rede telemática, quando os sujeitos atuavam com pares, constatou que havia condições mais favoráveis, como a possibilidade de planejamento do discurso a partir das discussões com seu parceiro de escrita, mediante a língua de sinais. As discussões eram sobre o assunto e também sobre a língua escrita:

“As trocas ocorriam quando havia dúvidas sobre a forma de escrever ou mesmo quando desejavam comentar uma ou outra decisão sobre como haviam escrito. Muito comum era a comparação entre as duas línguas (língua de sinais e língua escrita), principalmente quando os sujeitos possuíam uma hipótese mais consistente sobre a escrita.”
(p. 87)

◆ **De que depende a compreensão? Outras reflexões sobre a linguagem, a leitura e a escrita dos sujeitos surdos**

De acordo com Eliana, suas dificuldades nos primeiros anos escolares foram intensas:

“No começo não conseguia interpretar. Por exemplo: ‘ele estava doente de fome’, ‘ele estava doente por pão’. Eu não entendi. Eu perguntei mamãe porque ele estava doente de fome, é porque ele estava morto de fome. Tudo bem. ‘Ele estava doente por pão’, então ele não gostava de pão. Minha mãe falou: ‘Não, é porque ele adora o pão. Aí depois eu ...(?), fui aprendendo, sabe...”

As práticas de leitura na escola e fora dela, especialmente as que possibilitaram discussões sobre os usos das palavras nos contextos, permitiram que Eliana aprendesse a lidar com a polissemia das palavras. Foi o único sujeito da pesquisa que compreendeu que o texto “Conversa fiada” tratava de uma analogia: “[...] *tem moral. Eu gosto de estórias que têm moral. Ele fala sobre a vida... sabe, porque têm uma lição pra dar [...]*”. Nenhum dos demais sujeitos foi capaz de compreender por que os personagens ficaram decepcionados.

Entretanto, as dificuldades ainda permaneciam. Na disciplina ministrada na Faculdade, “Português Instrumental”, eram utilizados, freqüentemente, textos literários, e o professor percebia que as dificuldades de Eliana aumentavam nessas ocasiões:

“Notava nela dificuldade de fazer algumas análises, algumas interpretações de texto literário. Na interpretação dos textos de expressão um pouco mais poética. Os textos mais figurados, os textos mais parabólicos, com mais desvios de expressão; a linguagem jornalística era tranqüila, uma linguagem mais técnica, científica, era tranqüilo, a literária oferecia problemas. Muitos, muitos esbarrões assim, de parar... mas eu percebia isso muito mais nela por essa

questão do enfadamento diante do texto literário, uma sonolência, uma não-leitura, do que porque ela se expressasse ou parasse pra perguntar. [...] O texto poético, então, nem se fala."

Apesar de ser uma pessoa que gostava de ler, e que mantinha práticas constantes de leitura, havia muitos anos, na escola e fora dela, a experiência com textos literários parecia ser bem menor. E também porque o texto literário é intensamente polissêmico, metafórico. Apesar de a mãe de Eliana haver indicado autores como Machado de Assis e Jorge Amado compondo as leituras da filha surda, os textos literários não eram sua principal leitura. E aqueles autores pareciam ter sido lidos no início de suas práticas de leitura. Uma outra variável explicativa do menor contato com os textos literários é a imagem de complexidade e inacessibilidade que ronda esse tipo de texto. As formações imaginárias em relação ao texto literário influenciam o contato com este, pelo pressuposto de ser um texto de difícil compreensão, e acessível para poucos, que constituem os privilegiados intelectuais, segundo uma determinada forma de pensar. É possível que Eliana tivesse esses pressupostos.

Nas provas de leitura da pesquisa, surgiram algumas dúvidas quanto à compreensão de Eliana. Quando ela explicou o enunciado "*O mergulho no inferno começou na sexta-feira*", considerou tratar-se de uma metáfora - "*... a vida piorou. Começou a piorar. Começou na sexta-feira. [...] É, vamos supor... para suavizar. É muito pesado falar 'a vida começou a piorar...', é muito pesado. Então, é mais bonito falar 'o mergulho no inferno'. Tipo metáfora*" - cujos efeitos são estilísticos - "*suaviza, mas também é beleza ao texto. Fica bonito o texto com o uso da metáfora*". Entretanto, o termo não suaviza, ao contrário, o uso figurado tinha por função intensificar o fato. Ela aplica um conceito formal que aprendeu sobre metáfora. Em relação a outro uso de linguagem figurada, na expressão "*mundo podre*", Eliana explicou: "*O mundo não presta. Não vale a pena viver. É como se estivesse fedido [...] mundo mau: É diferente. Porque 'mundo mau' não significa podre, não. Mundo mau*

não fede. Só mau. Maldoso. Só tem maldade. Mundo podre não fala que só tem maldade. Só não faz valer a pena viver". Eliana percebeu que o termo era uma analogia, e que, literalmente, o mundo não era fétido, mas, segundo a sua própria expressão, um mundo no qual não valia a pena viver. Outras dúvidas a respeito da compreensão da linguagem figurada também surgiram quando Eliana explicou o termo '*mundo mau*': "*mundo mau não significa podre, não. Mundo mau não fede. Só mau. Maldoso. Só tem maldade. Mundo podre não fala que só tem maldade. Só não faz valer a pena viver*". Ocorre que, de acordo com os termos de Eliana, '*mundo mau não fede*', nem nenhum outro tipo de mundo ... Ficou a dúvida, assim, se o sentido de "*podre*" foi compreendido além do sentido corrente de "fétido".

Em relação aos outros sujeitos da pesquisa, os textos mais reflexivos, os literários, poéticos, etc, que traziam outro tipo de linguagem, eram pouco acessíveis. Conforme CONLEY (1976) e GIORCELLI (1982), *apud* KING & QUIGLEY (1985: 64-65), os adolescentes surdos com a idade de 18 anos não desempenhavam tão bem quanto crianças ouvintes de 9 anos, no campo da linguagem figurada.

Uma razão, no que se refere aos sujeitos desta pesquisa, é que não estavam incluídos os usos de linguagem figurada em suas práticas de leitura, especialmente no caso dos surdos não oralizados. E, quando apareciam, suas dificuldades eram sempre amenizadas e esquecidas, ou substituídos os textos por outros mais fáceis e com menos linguagem figurada, como no caso dos surdos oralizados. Assim, não construíam nenhuma familiaridade com a linguagem figurada e não aprendiam a interpretar em contexto, porque, além da pouca experiência, tinham por suposto que o problema era aumentar o vocabulário, como foi visto.

A psicóloga que atendia Ricardo situou algumas dificuldades que ele tinha:

"no último livro que eu dei pra ler, ele não deu conta. É um livro do Manuel Lobato, 'Um metro e 51', é sobre um senhor, de 60 e poucos

anos, que se apaixonou por uma menina de 17, e a menina era de favela, e tem aquela coisa da AIDS, do relacionamento do mais velho com o mais novo, mas tem muita gíria, o livro." (Depoimento da psicóloga, sobre Ricardo)

Nas provas da pesquisa, Ricardo não soube identificar o significado de usos figurados como "mundo podre", nem tampouco quando exemplifiquei o adjetivo num outro caso - "maçã podre" - mesmo assim não fez sentido para ele.

No entanto, os problemas habitualmente não são atribuídos à pouca experiência dos sujeitos surdos com a leitura, nem tampouco à ausência de uma língua compartilhada que lhes permita fazer uma leitura que ultrapasse o sentido literal. Muitas pesquisas sugerem soluções emergenciais, que não estimulam a compreensão dos sujeitos surdos e não solucionam os problemas. WILBUR, FRASER & FRUTCHER (1981), *apud* KING & QUIGLEY (1985: 64), por exemplo, na investigação da compreensão de linguagem figurada, pelo surdo, mediante expressões idiomáticas do inglês, pelo surdo, concluíram que as expressões idiomáticas deveriam ser memorizadas ou aprendidas como um todo, de modo que o vocabulário e a sintaxe não confundissem os sujeitos. Os estudos de PAGE (1981) e de HOUCK (1982) concluíram que as crianças surdas não têm a compreensão comprometida quando há suficiente informação contextual no material escrito. Ora, essa também é uma solução emergencial e não definitiva dos problemas. E o que é perigoso é que alguns estudos concluem não haver problemas:

"Provavelmente seria muito difícil convencer os professores de crianças surdas, com base em qualquer pesquisa ou grupo de estudos, que a linguagem figurada não apresenta maiores dificuldades para as crianças surdas na leitura." (KING & QUIGLEY, 1985: 64; tradução minha)

Os problemas existem, mas não são de ordem cognitiva. Na realidade, os surdos têm efetivamente experiência mínima com o uso da linguagem figurada, por razões diversas, entre as quais, o fato de que os professores não sabem como fazer quando deparam com o fato de não terem uma língua compartilhada com seus alunos surdos, e, por vezes, nem os próprios alunos surdos têm uma língua desenvolvida - oral e de sinais - que lhes permita entender esse tipo de linguagem. Ou, quando usam o bimodalismo, vão concluir, literalmente, como vimos anteriormente, que "morto de fome", por exemplo, significa alguém que morreu.

Há estudos que constataam, com satisfação - nos anos 80! - que o surdo não tem problema cognitivo, mas a interpretação literal feita pelo surdo é compreendida por muitos autores como uma condição inerente à surdez. De acordo com IRAN-NEJAD, ORTONY & RITTENHOUSE (1981), em estudo sobre a compreensão de metáforas, citado por KING & QUIGLEY (1985), as crianças surdas não tinham nenhuma deficiência cognitiva que impedisse a compreensão de metáforas no inglês, e que seriam capazes de fazê-lo, se suas tendências para interpretar literalmente fossem neutralizadas em sessões práticas. As sessões instrucionais são, de fato, fundamentais, mas o que está em questão é a idéia de que se trata de uma tendência. Não há, como mostram as evidências, comprometimento cognitivo, como também discuti no Capítulo 3. Poucos educadores compreendem que o problema é de outra natureza:

"Eu noto que a coisa mais abstrata, do substantivo abstrato, é mais difícil pra eles entenderem. O concreto é mais fácil, cê pode mostrar. Poesia tem mais dificuldade. Quando o autor fala que a vida dele é 'um céu em chamas', é muito abstrato. Tem que avaliar 'céu', 'chamas', pra entender dentro do texto. O aluno com audição normal, dá exemplo, o outro dá, elas não escutam o exemplo dos colegas, não escutam a discussão que a gente faz, oral, super importante pra com-

preensão do texto." (Depoimento da professora de Português de Rita, que também é professora de outra aluna surda, na mesma escola)

Rita declarou, num depoimento, que detestava poesia, e que não era capaz de entendê-la. Entretanto, como mostrou a própria professora, a compreensão da linguagem figurada, inclusive para os alunos ouvintes, era construída a partir da discussão coletiva sobre o texto. A criatividade na produção textual também se tornava comprometida, por não terem os sujeitos surdos uma língua pela qual pudessem estruturar e expressar o pensamento com folga e desembaraço. Rita não era capaz de recriar na escrita as histórias que lia, segundo sua professora de Português:

"Eu tive de conversar com ela, só aquilo é pouco. A perda da falação dos colegas, ali tem idéia pra fazer o trabalho, essa experiência falta. Na conversa da sala é que surgem essas idéias. Então o fato dela não ir muito além, é porque ela não ouviu essas conversas."

Rita, porém, e também todos os outros surdos, oralizados ou não, em escolas regulares ou especiais, em casa e fora dela, não tinham uma língua compartilhada e desenvolvida satisfatoriamente, que lhes possibilitasse o acesso a procedimentos indispensáveis para se interessar pelo texto e construir sentidos sobre ele, como, por exemplo, a discussão a seu respeito. Assim, produzir textos, ler, abstrair tornavam-se procedimentos de intensa dificuldade ou, às vezes, impossibilidade, não porque houvesse algo inerente à surdez, mas porque não eram adequadas as condições de compreensão. Se Rita tivesse uma língua com ajuda da qual apreendesse tudo o que se passava, poderia facilmente travar uma discussão coletiva sobre os textos. Por esta e outras razões, a língua de sinais é indispensável ao surdo. VANDENBERG (1971: 90), num estudo comparativo entre crianças surdas australianas e americanas, concluiu que as dificuldades de leitura e de escrita de uma determinada população de crianças surdas da Nova Zelândia, educadas no método oral, eram devidas à ausência de preocupação do ensino com os processos de conceituação e desenvolvimento mental do

surdo. A preocupação era centrada no ensino de habilidades de linguagem oral, para usos pragmáticos de comunicação.

A oralização dos sujeitos surdos desta pesquisa não resolveu seus problemas de compreensão da leitura e da produção escrita. Ricardo, por exemplo, um dos sujeitos surdos oralizados, assim explicou o texto "O monstro interior":

"Coisa ruim. Negócio que matou, negócio que aconteceu...negócio do namorado.... foi em casa.... apartamento....negócio de briga, namorado.... Namorado. Brig... namorado. Negócio de matar.... sabe, negócio de matar, a pessoa fica matando, né, negócio do caso violência, casal.... entendeu? Violência casal. Muito ruim. Isso é muito triste."

Supondo que ele tivesse condição de elaborar outra versão de mais qualidade, pedi que explicasse novamente. A segunda versão foi melhor que a anterior, mas ainda bastante lacunar, e sem elementos essenciais do texto:

"Ana Paula brigou com o namorado, entendeu? ... Ana Paula foi na casa do namorado, entendeu... Chegou, o namorado tava na cama, não sei...pode ver? [o texto] Ela namorava com Luiz, 6 meses, Ana Paula, o olho dela é azul. [Ri e faz uma expressão de apuro]. E ela tem o corpo bonito, também. E ela foi no apartamento do namorado. Aí o namorado dela, os dois brigaram. Ele pôs na boca, ele ia dar um tiro na boca. Ela não teve jeito de falar, não teve jeito de falar. Aí o namorado dela morreu de choque, choque com o sangue. Matou. Matou com a faca. [Pede para ver o texto, e completa]: Ana Paula."

Além disso, Ricardo também não compreendeu o motivo da briga: *"Ciúme. Ana Paula com ciúme dele porque ele tava com outra, né... Né isso?"*. Sua compreensão em relação a varias palavras e expressões do mesmo texto também não foi satisfatória; quando explicou, por exemplo, a expressão "o rosto mais bonito do país", voltou ao texto, procurou localizar a expressão, e comentou: *"É uma foto. É uma foto mais bonita do país. É uma menina que tem... é uma menina bonita.... é uma menina do corpo bonito"*.

Rita apresentou uma compreensão razoável. Sua versão da estória do texto "Conversa fiada":

"Quando o velho não tinha nada pra fazer, ele resolveu pescar no lago. Ele viu um menino novo, e também tava pescando. Também não tinha nada pra fazer. Aí, os dois tavam pescando, aí o peixe mordeu isca. Aí, o velho pegou peixe mais novo, e o novo pegou peixe mais velho. Aí, ele falou pro menino: 'você pescou um peixe muito velho, deixa ele viver mais, porque tem pouco tempo, deixa ele viver o resto da vida'. Aí, o novo falou pro velho: 'o peixe é muito novo e muito pequenininho, deixa ele viver mais'. Aí, os dois jogaram o peixe, e... depois conversaram, fizeram amizade".

Foi capaz de identificar aspectos importantes do texto, e até mesmo o que o texto não dizia; assim ocorreu quando lhe perguntei sobre o que os dois personagens conversaram, no final da estória: "O texto não fala". Houve momentos em que foi precisa e clara, como quando explicou a frase: "Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco da vida que lhe resta": "O peixe tem pouca vida. Falta pouco tempo pra ele morrer [...] porque ele já tá muito velho". Contudo, em alguns aspectos essenciais teve dificuldade. Um deles foi sobre o motivo da decepção dos personagens daquele texto: "os dois acharam que o peixe deve sobreviver mais". Nem Rita nem nenhum dos sujeitos surdos da pesquisa compreendeu o mais importante do texto "Conversa fiada", que era a ironia expressa na decepção dos personagens da estória. Assim, os problemas principais do surdo na leitura e na escrita residiam fundamentalmente no campo da semântica.

Para finalizar, são necessários outros comentários sobre os dados de pesquisas que atestam melhores resultados de leitura e de escrita em surdos filhos de pais surdos. Naquelas pesquisas, a conclusão principal foi a de que os surdos filhos de pais surdos dominavam a língua de sinais e, por isso, sentiam-se mais auto-confiantes e tinham bons resultados.

Nesta pesquisa, não foi constatado bom resultado de leitura e de escrita do sujeito filho de pais surdos, Frederico. No entanto, algumas considerações devem ser feitas. A primeira relaciona-se com uma das conclusões desta pesquisa: bons resultados dependem de um conjunto de condições, que em absoluto podem prescindir da condição principal: o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita, praticamente ausentes na trajetória desse surdo filho de pais surdos. Outra consideração - confirmada nesta pesquisa - corrobora a das pesquisas sobre filhos de pais surdos: Frederico apropriava-se da LIBRAS como instrumento de significação do mundo, e tinha a convicção de que a compreensão estava garantida por meio da língua de sinais. Apesar de todos os temores e vivências de incapacidade em relação à leitura e à escrita, apesar do uso de português sinalizado quando solicitado a interpretar a leitura de um texto, a língua de sinais era a chave da cognição. Frederico relatou que freqüentemente era chamado para explicar dúvidas de seus colegas, inclusive daqueles surdos que sabiam ler e escrever melhor do que ele. Percebia que esses outros surdos pouco conheciam da língua de sinais, e não podiam significar a escrita. Frederico explicou que só foi possível para um colega seu entender a palavra "alumínio", o aparecimento de ferrugem, o plantio e crescimento da cana-de-açúcar, a extração do petróleo e a extração e industrialização da borracha, pela via da interação, que ele chamou de "papo", em que a língua que era compartilhada e que possibilitava a construção dos sentidos era a língua de sinais. Parecia perguntar-se de que adiantava não ter a língua de sinais. Sem ela, os sujeitos surdos poderiam vir a aprender a ler, a escrever, e a fazer usos sociais de ambas as habilidades, como ocorreu com Eliana, mas às custas de processos que muito freqüentemente foram penosos para eles, e que comprometeram sua identidade de pessoas surdas, como discuto no capítulo seguinte. Por estas e outras razões, a língua de sinais precisa passar a ser indissociável dos processos de leitura e de escrita de pessoas surdas.

CAPÍTULO 5

SITUAÇÕES DISCURSIVAS E FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA SURDEZ

• INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são examinadas situações discursivas em que são participantes sujeitos surdos: nessas situações, o que dizem os surdos, como dizem, quando, por meio de quem e por quê. É analisado, também, o emudecimento desses sujeitos na interação com os ouvintes: o que não falam, quando e por que não falam.

Os depoimentos dos ouvintes do entorno familiar e escolar também foram objeto de análise desse capítulo: o que têm a dizer sobre os surdos e a respeito de si mesmos na interação com eles.

As situações discursivas que se estabelecem entre surdos e ouvintes são intensamente marcadas pelo estigma, preconceito e formações imaginárias. O que os surdos pensam dos ouvintes, e o que esses, por sua vez, pensam dos surdos também é objeto de investigação neste capítulo.

• CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E DISCURSO

Na perspectiva da discussão que apresento, a linguagem é concebida como discurso. Como ocorre em qualquer interação, há efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores, surdos e ouvintes no caso em questão, e eles constituem o discurso. É próprio do discurso ser espaço de representações sociais. Elas **constituem** a significação discursiva. BAKHTIN (1995: 112) aponta para o fato de que a palavra é função da pessoa do interlocutor, e varia de acordo com os lugares sociais que os interlocutores ocupam, os laços sociais que os ligam.

Na interação há, assim, sujeitos socialmente organizados, e quando dizem e ouvem/vêem, são também escutados/vistos de um determinado lugar social: *"Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação"* (ORLANDI, 1996: 26).

Os lugares sociais ocupados por surdos e ouvintes são diversos. Também diversas são as representações sociais que ambos constroem um sobre o outro, e as formações imaginárias que alimentam em relação ao que são, estejam próximos ou afastados.

O ato de falar tomado como análise nessa discussão não se esgota na troca comunicativa entre os interlocutores. Como instrumentos de troca comunicativa, fala e língua de sinais, apesar das diversidades lingüísticas que guardam entre si, equivalem-se como atos de comunicação. No entanto, o que é falado é avaliado em um mercado lingüístico que atribui preços altos ou baixos à competência lingüística do falante (BOURDIEU, 1983: 96-100). Nesse mercado, são também avaliadas a língua de sinais, as habilidades em língua oral e a falta delas nos sujeitos surdos.

O ato de comunicar inclui a palavra, falada ou gestualizada, o silêncio, ou a ausência da palavra, e todo um conjunto de recursos de comunicação - olhares, risos e tantas outras expressões - que de extralingüísticas só têm a denominação, pois constituem a língua e a linguagem, e, por sua vez, o discurso. Como diria ORLANDI (1996: 275), *"[...] o sentido está sempre no viés. Ou seja: para se compreender um discurso é importante se perguntar: o que ele não está querendo dizer ao dizer isso? Ou: o que ele não está falando, quando está falando disso?"*.

Entretanto, o não dito - o silêncio do discurso - como ainda diria ORLANDI (1995: 34), *"não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. [...] Ele escorre por entre a trama das falas"*. Reconhecê-lo constitui um aprendizado.

• CARACTERÍSTICAS DAS SITUAÇÕES DISCURSIVAS NA SURDEZ

De uma maneira geral, pessoas surdas não têm tido acesso ao domínio da linguagem:

"[...] a linguagem que constituem não chega a desabrochar, não leva nem a uma língua oral nem a uma de sinais. Disso resulta que o fenômeno lingüístico não pode ocorrer senão de modo restrito, circunscrito a acordos ocasionais num espaço de tempo limitado."
(SOUZA, 1996: 88)

Entre os sujeitos surdos observados nesta pesquisa e os ouvintes de seu entorno familiar e escolar não havia uma língua compartilhada que dominassem, e por meio da qual pudessem conversar. Quando Rita, por exemplo, era criança, não era capaz de exprimir o que certamente uma criança ouvinte da mesma idade, por ter a linguagem em fase avançada de constituição, exprimiria: *"Agora ficou mais fácil porque ela consegue falar, pôr mais pra fora. Aos seis anos e pouco, ela não falava tanto, não era tudo o que ela conseguia pôr pra fora, então o sofrimento é maior"*. Embora a mãe dissesse que aos seis anos, Rita *"não falava tanto, não era tudo o que ela conseguia pôr pra fora"*, essa forma de interpretar o fato é, na verdade, um modo de atenuar as dificuldades da criança, pois, certamente, nessa época, as habilidades verbais de Rita não lhe facultavam a possibilidade de dizer o que sentia.

A língua oral e a língua de sinais são duas possibilidades discursivas importantes para os surdos. No entanto, os aprendizados discursivos dos sujeitos surdos observados foram influenciados por fatores cujos resultados merecem análise.

◆ Fala e língua de sinais

Observaram-se muitas diferenças entre a linguagem oral dos surdos oralizados e a dos surdos não oralizados. Os primeiros comunicavam-se oralmente de modo bem mais satisfatório do que os outros: eram capazes de enunciar verbalmente suas idéias de modo bastante apropriado, e com maior freqüência, embora não estivessem ausentes os problemas discursivos.

As habilidades de comunicação oral desenvolvidas pelos sujeitos surdos, inclusive pelos não oralizados, confirmam que a construção da língua oral pelo surdo é um campo aberto de possibilidades surpreendentes.

A interação com falantes nativos de uma língua oral foi fundamental para que os sujeitos surdos construíssem habilidades de comunicação oral. Isso não significa uma defesa da inserção do surdo no ensino regular, haja vista a discussão a respeito, no Capítulo 3, mas uma indicação de que a fonoaudiologia, precoce e contínua, foi necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento dessas habilidades. Todos os surdos oralizados mantinham contatos com pessoas ouvintes, fora de casa, apesar de seus intensos temores, como discuto adiante. Em casa, tinham convívio próximo e constante com os ouvintes-parentes. Rita tinha amigas ouvintes mais próximas, Ricardo costumava sair em companhia de amigos ouvintes de seus irmãos e mãe, e Eliana, embora não tivesse amigas ouvintes, estava sempre em contato com a irmã, as amigas da irmã, e outros ouvintes. Os surdos não oralizados, por sua vez, quando mantinham contato com ouvintes, este era muito breve. Em casa, o contato com os ouvintes-parentes era muito superficial, em todos os casos.

Foi possível constatar aprendizados de língua oral em todos os sujeitos surdos. Alguns exemplos em relação aos surdos oralizados: Eliana era capaz de contar com desembaraço verbal um livro sobre a AIDS que ela havia lido - *"começou com um homem que inventou, que descobriu a cura para a 'praga do século', e tava vindo para o Brasil para abrir, inaugurar, apresentar, e o homem que veio foi seqüestrado. Foi aí que começou"*.

Ricardo tinha o sotaque de sua região de origem, do interior onde nasceu, e "puxava o R". Também usava expressões lingüísticas do interior, como "véia", "muié", e gírias de adolescente, era capaz de dar instruções verbais a um motorista de táxi, se necessário, ou conversar com pessoas numa sala de espera. Rita, estabelecendo contato comigo, era capaz de se expressar verbalmente, perguntando, por exemplo, "*Você trabalha em muitos lugares? Você tem filhos? Qual é a profissão do seu marido? Qual shopping você costuma ir?*". Em relação aos surdos não oralizados, embora fossem menores suas habilidades orais, eram capazes de fazer alguns usos bastante apropriados de expressões lingüísticas da língua oral. Denise, por exemplo, quando se referia nas entrevistas a alguma situação que a aborrecia, usava a expressão "*um saco!..*", utilizando apropriadamente a gíria. Frederico, várias vezes, exprimiu a surpresa diante de algo mediante a expressão "*uai!...*", usando apropriadamente um regionalismo. Carlos, ao pedir esclarecimento durante as entrevistas, dizia "*Como?*", e quando comentava sobre algo que achava desnecessário, dizia "*Pra quê?!...*", com a naturalidade de quem estava à vontade com certos usos lingüísticos verbais.

Em graus variados, aprendizados diversos de língua oral, maiores ou menores, foram verificados em todos os sujeitos, confirmando a possibilidade do aprendizado de uma língua oral pelo surdo.

Além disso, falar tinha lugar de importância para todos os sujeitos surdos. Para alguns, falar, e, em especial, falar de determinado modo era sinônimo de pertinência. Para Ricardo, por exemplo, ser do interior era tão significativo para ele que falar como os de sua região equivalia a pertencer a ela. Acredito que por essa razão tenha aprendido vários regionalismos e o sotaque da região. Para outros, como Eliana, Carlos e Rita, falar significava pertencer ao grupo dos ouvintes, grupo que consideravam privilegiado. Falar também era um modo de ser válido, sinônimo de ser alguém, e nesse sentido, ser surdo e não ter fala representava estar em posição de inferioridade em relação ao ouvinte, como discuto mais adiante neste capítulo.

A fala significava também, para alguns sujeitos, autonomia: *"Eu quero. Tenho vontade de aprender mais, porque no futuro, minha mãe, meu pai e meus irmãos morrem, como eu vou fazer se eu não sei? Eu quero aprender a falar"* (Depoimento de Denise).

Entretanto, embora tivessem desenvolvido habilidades de comunicação oral, os sujeitos surdos enfrentavam vários problemas.

Em relação aos surdos não oralizados, os sujeitos e seus familiares não consideravam seu desempenho verbal satisfatório, exceto a mãe de Denise, para quem a filha surda não tinha problemas: *"os sobrinhos todos entendem ela, ela conversa, chama a atenção dos sobrinhos quando tá fazendo as coisas errado..."*. Para a mãe, não havia necessidade de melhorar o desempenho de Denise, e seu parâmetro de referência era a linguagem inicial da filha surda: *"Mas em vista do que.... quando entrou pra escola só falava 'papai', e acabou. Hoje fala tudo, o nome de todo mundo, escreve e lê..."*. Denise, ao contrário, considerava que falava pouco, estava insatisfeita com seu desempenho verbal, e tinha expectativas de aprender a falar mais, embora achasse difícil falar. Declarou que a mãe e as irmãs sempre corrigiam sua fala, diziam que faltavam letras, e essa atitude a incomodava muito. Tinha vergonha de falar, especialmente perto de homens. Só não se sentia constrangida na interação verbal com os professores e familiares. Esses, por sua vez, no caso de Denise e também nos outros casos, consideravam a comunicação oral dos sujeitos surdos inteligível, e declararam que, no âmbito da casa, ou da escola, todos entendiam o que o surdo falava. Entretanto, como a própria declaração deixa claro, a inteligibilidade da fala era praticamente restrita a esses âmbitos, casa e escola, e àquelas pessoas muito familiarizadas com os surdos, por uma avaliação parcial e superestimada:

"Olha, pra uma mãe classificar a fala de um filho deficiente auditivo, é meio complicado. Porque... a gente acha que tá maravilhosamente bem; quem não tinha perspectiva nenhuma de se comunicar, né, na

A ambivalência gera emoções conflitantes sobre falar e fazer sinais. Embora possa ser sentida mais por uns do que por outros, e embora um pólo, ou o outro, possa estar mais forte, em certos instantes, a ambivalência é uma experiência coletiva, nos termos daquele autor.

Com relação a Carlos, muitas vezes usava a fala para se expressar, mas a tonalidade de sua voz era muito baixa, e isso freqüentemente comprometia a inteligibilidade e a possibilidade de escutar e entender. Como os outros sujeitos não oralizados, não era capaz, por exemplo, de responder verbalmente a perguntas básicas, a menos que as perguntas fossem explicadas, como observou seu pai:

“por exemplo, a pessoa que quiser saber a idade dele e vai perguntar pra ele: ‘Qual é a sua idade?’, é uma maneira de perguntar. ‘Quantos anos você tem? Quantos anos?’, [...] dessa maneira nós acostumamos a conversar com ele. Lá fora, as pessoas vão perguntar diferente.”

Em relação aos surdos oralizados, apesar de serem melhores suas habilidades orais, comparativamente aos surdos não oralizados, também não estavam ausentes os problemas. Rita tinha dificuldades para ser entendida: *“Ela acha que as pessoas ainda não entendem ela direito, [...] e ela tem muita vergonha”* (Depoimento da mãe de Rita). *“A fala dela é mais embolada [...] Eu tento ao máximo, quando eu não consigo, eu peço pra repetir; às vezes, eu não consigo mesmo, aí eu peço à colega pra traduzir”* (Depoimento da professora de Português de Rita). De modo semelhante ocorria no caso de Ricardo: *“A gente entende porque tá superacostumado. Mas os alunos mais novos que tem lá não entendem o que ele fala”* (Depoimento da professora de Português de Ricardo). E, em relação à Eliana, apesar de muitas habilidades de comunicação oral, não eram poucas as vezes em que seu discurso assumia uma forma infantil; um exemplo foi quando lhe perguntei sobre a reação de sua mãe, quando, numa certa época, Eliana tomou recuperação: *“eu expliquei para ela, ela ‘Aaahhh...’, no princípio ficou brava, mas depois eu expliquei para ela, ‘Aaahhh...., vai tomar bomba’.* Mais adiante, discuto sobre

o trato dos sujeitos surdos com as regras do discurso. Eliana não parecia satisfeita com seu desempenho verbal, e incomodava-a a impossibilidade de controlar erros: *"Ficar falando, falar naturalmente, espontâneo, falar na hora, não fica certo, não tem jeito de apagar as palavras. Eu não falo acentuado"*.

Os resultados no campo discursivo evidenciam que os sujeitos surdos, tanto os não oralizados quanto os oralizados, dominavam apenas parcialmente a língua oral. O tipo de trabalho de linguagem oral desenvolvido nas escolas especiais e nos consultórios de fonoaudiologia é uma das variáveis determinantes dos resultados. Eliana, por exemplo, notava diferenças em sua fala em determinadas circunstâncias, e atribuía as dificuldades na interação verbal aos aprendizados das sessões de fonoaudiologia.

Um dos fatores que inibiam os sujeitos surdos na interação verbal parecia ser a preocupação com a forma, com o aspecto estético da linguagem oral, âmbito sobrevalorizado por muitos profissionais da fonoaudiologia. Como discuto mais adiante, o aspecto formal da fala era motivo de apreensão para os sujeitos surdos, porque representava a revelação do estigma, da marca intrínseca que consideravam possuir, por serem surdos.

Por ser a forma muito valorizada, no caso de Eliana¹, a oralidade dava a impressão de arrogância. A preocupação com a forma revelava-se pelo intenso e freqüente esforço de articular com destaque as palavras. Eliana articulava com ênfase certas sílabas e, em vários momentos, os fonemas, causando um intervalo entre a pronúncia de um e outro fonema, realizando freqüentes pausas, dando a impressão de não haver dito as palavras integralmente, em certos momentos. Ao pronunciar, por exemplo, "os médicos", ela tendia a articular o fonema "o", e após um intervalo de segundos articular o "s". Eliana e também os outros sujeitos surdos pareciam achar que a clareza dependia, fundamentalmente, da articulação. Embora

¹ Embora a arrogância, como atitude do sujeito, tenha sido realmente verificada no caso de Eliana, como discuto mais adiante.

necessária, a fonoarticulação não é uma habilidade suficiente para a interação verbal. Pôde ser observado que a linguagem oral de Eliana e dos outros sujeitos surdos fluía com maior naturalidade nos momentos em que estavam despreocupados de falar corretamente. O destaque articulatório poderia ser também uma tentativa de controlar a emissão; talvez achassem que assim teriam melhores chances de ser entendidos. Alguns pais e educadores condicionavam a inteligibilidade da expressão verbal dos filhos surdos a um ritmo mais lento de expressão. Ao mesmo tempo, um ritmo mais lento muitas vezes comprometia a inteligibilidade.

Também foi verificado que a comunicação oral de muitos sujeitos não integrava satisfatoriamente elementos não verbais - gestuais e prosódicos. Ao contar o que lera no texto "O monstro interior", por exemplo, Eliana não expressou, na narrativa, a densidade do drama: não houve mudança na entonação, nem tampouco gestos e expressões faciais fundamentais para significar o drama da história. A ausência desses componentes do discurso poderia explicar-se pela perda auditiva profunda, na medida em que é a audição que possibilita ao sujeito auto-referenciar-se em relação ao tom de voz, à intensidade, ao ritmo, etc. Entretanto, mesmo sendo surdo profundo, é possível ao sujeito o acesso a certos aspectos prosódicos, por outras vias além da auditiva. A própria Eliana demonstrou, noutras ocasiões, fazer uso apropriado, por exemplo, da entonação. No entanto, sua narrativa era sem emoção. Era capaz de narrar verbalmente, mas seu estilo não colocava o interlocutor imerso no clima da história. Transformava, pela narrativa, um fato absurdo em fato corriqueiro, ordinário.

Falar, como já foi dito, não é suficiente para comunicar. Linguagem inclui um ato de fala, mas não se esgota nele. As dificuldades dos sujeitos surdos oralizados decorriam do fato de não terem tido acesso à língua oral em sua totalidade. A língua que possibilitaria aos sujeitos surdos uma aprendizagem melhor da língua oral seria a língua de sinais. A importância da língua de sinais não reside apenas em sua utilidade como parâmetro de

ensino de uma língua estrangeira, como é a língua oral para o surdo. Não fosse a língua de sinais excluída dos processos educacionais, o trabalho pedagógico ofereceria aos sujeitos a possibilidade de domínio da linguagem. Mas o trabalho de linguagem, de orientação oralista, oferecido aos sujeitos surdos, entendia que a língua de sinais não podia ser aprendida, sob pena de sacrifício do desenvolvimento da língua oral. Da parte de alguns pais, havia apreensão em relação ao contato dos sujeitos surdos oralizados com outros surdos não oralizados. Temiam que perdessem a fala e a leitura labial: *"Eu tenho muito medo. No semestre que vem, se Deus quiser, ela já vai começar a trabalhar. E ela não vai trabalhar com surdo"* (Depoimento da mãe de Eliana). Tais apreensões não têm fundamento, porque as habilidades orais se consolidam e se ampliam com o uso - os surdos oralizados estavam em constante contato com pessoas ouvintes, usuárias de uma língua oral, não existindo riscos - e porque a língua de sinais não impede ou dificulta o aprendizado de língua oral pelo surdo, conforme indicação de várias pesquisas, anteriormente citadas nessa dissertação. Esses temores foram disseminados por educadores oralistas, que recomendavam evitar qualquer contato com surdos que usassem língua de sinais, propagando a idéia falaciosa de que essa seria prejudicial ao desenvolvimento de fala do surdo: *"Olha, eu senti que depois que ela começou a conviver mais com os... deficiente auditivo gestual, eu acho que ela perdeu um pouco da labial. Ela não acha, e a fono dela também acha que não. Então eu não sei se o problema é meu..."* (Depoimento da mãe de Eliana). No entanto, como constaram a própria fonoaudióloga e Eliana, não era assim que ocorria. Como discuti no Capítulo 3, embora essa proposição seja falsa, pode ser assumida até mesmo pelo surdo: a mãe de Frederico, por exemplo, também surda, pensava que a língua de sinais atrapalhava em alguma medida a comunicação oral, e que ter língua de sinais mas não falar era estar em prejuízo: *"Exemplo, outro pessoas [...] não sabe nada, só [faz o sinal correspondente a "língua de sinais"] boca fechada, [novamente faz o sinal*

correspondente a “língua de sinais”] *muito pesado, falta*, [faz o sinal correspondente a “problema”] *precisa fala, solta.. Se não fala nada, vai perder, muita atrasada*”. O pai de Frederico, também surdo, quando era criança, sofria punições quando não respondia ao ensino de fala proposto por sua escola: *“Professor ensina [faz o sinal de falar] muito bem. Bravo, ensina....Não fala, bate cara” “Era bom, mas pouco tremendo... Mas era bom... Mais bem...educado.”* Pela descrição feita, o professor segurava seu rosto, e se ele não falasse, batia nele. Apesar do medo, avaliava que a abordagem era fundamental para torná-lo educado. Era proibida a língua de sinais - *“mímica”*, como ele denominava - e no recreio, única oportunidade de conversar por meio dela, quando os surdos viam o professor, rapidamente colocavam as mãos para trás, com medo de serem pegos e repreendidos. Para ele, os resultados da oralização foram satisfatórios. Como discuto mais adiante, a identificação com o ouvinte-opressor é uma atitude muito comum em várias pessoas surdas.

Também familiares e educadores dos sujeitos surdos compartilhavam a idéia de eliminação da língua de sinais, para que os surdos aprendessem a falar:

*“Na época que ele começou, era cortado mesmo o gesto. Falava: ‘Não entendi’. Aí cê cortava na hora. Ele podia apontar um filtro e apontar pra boca, qualquer pessoa entenderia que ele queria uma água pra tomar, mas o que era reforçado muito, e que a gente era trabalhado e orientado para que dissesse que não entendeu o que ele queria, mesmo que fosse difícil, às vezes trazia pra ele até um pouco de nervo, na hora, de impaciência, vamos dizer assim, mas era a maneira que era tratado e **ele tinha que falar alguma coisa.**”*(Depoimento da mãe de Ricardo; grifo meu)

A convivência era prejudicada, porque aprender a falar se convertia freqüentemente em obsessão e obrigatoriedade. A linguagem era oferecida em alguns casos como um condicionamento de estímulo-resposta, com

recompensa quando o sujeito surdo emitia sons ou falava uma palavra que fosse. Antes disso, nada receberia:

“Ele tinha que falar alguma coisa, nem que fosse ‘apa’. Ele tinha que soltar qualquer som. Aí ‘Ah!... Tudo bem! Você quer água?’. Nunca cê poderia ir ao filtro, pegar um copo d’água, dar pra ele, sem você repetir, tentar que ele pelo menos verbalizasse, nem que fosse muito ruim o que desse pra ele falar. Então se ele apontasse o filtro e apontasse a boca: ‘Ah!...o Ricardo quer água!’, ação mais fala. ‘Você quer água. Então peça água. O Ricardo vai falar: Quero água. Vamos falar. Ricardo quer água.’ [...] O tratamento, só 45 minutos, duas vezes por semana, terapeuta nenhuma não faz milagre. Então cê tinha que aproveitar todas as situações durante o dia.”

Como também propunha VYGOTSKY (1993: 88-89), todos os esforços deveriam convergir para que a fala fosse necessária e interessante para o surdo, e a língua de sinais se tornasse desinteressante e desnecessária (p. 118). A língua de sinais era tida como inadequada, limitada, primitiva, e capaz de transmitir apenas os significados mais concretos e tangíveis. Aprender a falar significava, ainda para esse autor, devolver ao surdo sua condição humana.

Para os pais e educadores dos sujeitos oralizados dessa pesquisa, o trabalho de linguagem oral deveria seguir literalmente as fases do desenvolvimento verbal da criança ouvinte:

“Se ele tá com dois anos e três meses, ele fica defasado na linguagem, que seria o balbuciar, que começaria com seis meses, nada disso foi feito. Então ele vai aprender balbuciar primeiro. É ‘bababa... papapa...tatata....’[...] ele vai começar de zero ano...”

A interpretação da mãe de Ricardo, nesse depoimento, é também a de muitos profissionais que trabalham o ensino de fala para o surdo: partindo do suposto de que o processo de linguagem oral da criança ouvinte se inicia com o balbucio, logo, é dessa etapa que se começa, também no caso da criança

surda, independente de que idade ela tenha. Na época do início de seu atendimento em fonoaudiologia, Ricardo tinha cerca de 2 anos e meio de idade, e já possuía algumas experiências interativas e lingüísticas que não podiam ser ignoradas; o trabalho era, porém, descontextualizado. E quando o sujeito surdo apresentava qualquer reação contrária ou desfavorável ao aprendizado de fala, o problema era considerado como sendo do sujeito, como definia o pai de Frederico: *"ele não gostava de falar, preguiça de falar"*, e nunca das condições do trabalho de linguagem oral proposto. Ricardo também tinha muita resistência em relação às sessões de fonoaudiologia. Na época da pesquisa, já havia alguns anos ele havia interrompido o atendimento, por decisão própria, e foram muitas as vezes em que resistiu em participar: *"ele falava comigo que ia, com a mãe, e não ia na fonoaudióloga, tapeava, mesmo. A mãe mandava ele com o chofer, ele fingia que ia e não ia nada, descia no prédio, escondia lá. Daí ele nunca mais quis fazer"* (Depoimento da psicóloga de Ricardo).

◆ **Audição residual e uso de aparelho auditivo**

Todos os sujeitos dessa pesquisa eram surdos profundos e tinham resíduos auditivos pequenos. Todos os surdos oralizados faziam uso de aparelhos auditivos. Os não oralizados, com exceção de Denise, não usavam aparelhos.

O valor dado à utilização do aparelho auditivo, ou não, explica-se por fatores diversos. De acordo com SCHLESINGER & MEADOW (1972: 3), *apud* HIGGINS (1980: 103), muitos adultos surdos depreciam o valor dos aparelhos auditivos, de fala e de leitura labial como uma reação contra o estigma em relação à língua de sinais.

Para GOFFMAN (1982: 53), o aparelho pode funcionar como um símbolo de estigma, interferindo na interação do sujeito com outras pessoas, e por essa razão pode ser evitado:

"[...] signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução conseqüente em nossa valorização do indivíduo."

Rita sentia-se estigmatizada com o aparelho: *"eu tenho vergonha. Porque uma pessoa fica olhando, olhando.... fica assim....as pessoas não conhecem, fico com vergonha. Morro de vergonha"*. O constrangimento aumentava em lugares públicos e na aproximação com os garotos de sua idade: *"Na rua. E quando tem muitos meninos bonitos. Quando eu comecei na escola, eu não tinha vergonha de aparelho. Começou no ano passado"*. À época da adolescência, os conflitos com a imagem e com a identidade exacerbam o constrangimento de uso do aparelho. Ricardo, por exemplo, embora tivesse dois aparelhos, usava só um, porque achava que o aparelho impedia a aproximação das garotas. Denise foi a única a declarar que não tinha vergonha de usar o aparelho, mas, embora tivesse dois aparelhos, usava somente um. Considerava que o aparelho ajudava a perceber sons como de *"buzina, caminhão, telefone"*.

O aparelho, somado a alguma leitura labial, parecia ajudar muito na compreensão da língua oral:

"[...] sem aparelho, a voz dela fica pior. Você logo percebe. 'Rita, fica mais difícil de te entender, e você tem mais dificuldade de entender a gente'. Sem aparelho ela fica perguntando mais: 'Ã? O quê?'. Ela conseguiu conjugar o labial com o som do aparelho. 'Então pensa bem o que é melhor: ficar um pouquinho menos bonita, ou ficar mais fácil se comunicar com os outros?', comecei a questionar. Depois eu sei que ela tirava, punha, tirava, punha, outro dia ela disse: 'Cê tem razão, eu não gosto mais de ficar sem aparelho. Fica muito mais fácil pra mim, eu entender as pessoas e me entender'. [...] O som do aparelho ajuda ela a diferenciar as palavras." (Depoimento da mãe de Rita)

O aparelho também ajudava no campo da fala. Ricardo aprendeu a falar com sotaque regional a partir do aproveitamento de seu resíduo auditivo, embora ele fosse muito pequeno. O trabalho de treinamento auditivo e os aparelhos auditivos de excelente potência que possuía possibilitaram esse aprendizado, para ele fundamental, pois significava pertencimento familiar e regional.

Para alguns familiares, a utilização do resíduo auditivo por meio do aparelho colaborava também para a proteção dos sujeitos surdos, como declarou a mãe de Rita, e a mãe de Frederico, também surda; para essa última, o aparelho ajudava a perceber o latido de seus cães, anunciando a presença de pessoas aproximando-se, e outros sons ambientais, o que era fundamental para ela, porque morava sozinha. Ajudava, ainda, a entender aquilo a que assistia na televisão e a perceber alguma coisa da fala das pessoas, evitando que o interlocutor tivesse que repetir várias vezes o que dissera. Aliás, esse era um incômodo sentido por muitos sujeitos surdos, porque constituía um sinal de estigma, vivenciado como marca oculta da surdez. Sentia-se mal, por exemplo, quando alguém buzina e ela não atendia por ser surda. Entretanto, ficava constrangida de usar o aparelho, e considerava que ele interferia na aproximação das pessoas.

Perceber sons proporcionava algum prazer, segundo afirmam as mães de alguns sujeitos surdos: *"Eles falam que é gostoso ouvir um pouco[...]. Numa época, a Rita pôs um aparelho melhor, e começou a sentir barulho de passarinho. Ela ficou encantada! Precisa ver a felicidade dela quando ela escutou o passarinho! Foi emocionante: 'Mãe, mas é lindo!'"* (Depoimento da mãe de Rita).

Em alguns casos, os sujeitos surdos e seus familiares tentavam fazer alguma utilização das possibilidades do aparelho auditivo e da audição residual, ainda que pequenas, para possibilitar alternativas de comunicação - *"Eliana tem loucura pra ouvir no telefone. O sonho dela foi quando pegou esse BIP, pra ela foi uma coisa do outro mundo. O negócio dela era comunicar, ela*

queria comunicar. Ela tem uma vontade de... de... por exemplo, ligar pra Joana e falar assim 'Oi, Joana, tá tudo bem?' (Depoimento da mãe de Eliana) - e menor dependência das pessoas - "sem precisar falar: 'liga pra mim?'". A mãe estava treinando Eliana para utilizar de algum modo o telefone: "eu tô trabalhando com ela: 'Se o telefone tocar, Eliana, fala devagar: 'Liga depois, mamãe não está em casa, alguma coisa, assim. [...] Ela já tá começando a fazer isso. A partir daí, ela tem que falar e desligar, que ela não escuta nada". Eliana desenvolveu uma estratégia de contar até cinco e um formato de mensagem para apresentar-se no telefone. Essa era uma adaptação interessante e em alguma medida, útil ao sujeito surdo. No entanto, segundo a mãe disse, Eliana não se sentia à vontade: "Eu acho que ela tem vergonha de falar. Porque ela não escuta nada". Uma hipótese é a de que esse tipo de comunicação era percebido como uma expressão de seu estigma, e por essa razão, era constrangedor. Outra hipótese é a de que Eliana não via, como a mãe, a mesma utilidade naquela maneira de comunicação. Talvez ouvir fosse um evento superestimado, e o desejo de ouvir, uma projeção imaginária do ouvinte. Essa hipótese é levantada a partir da reação da mãe e de Eliana frente à possibilidade de realização da cirurgia de implante coclear²: "

"Mamãe, mas... pra que, eu não preciso ouvir pra fazer as coisas não'. Aí eu vi, eu lutei minha vida inteira pra ela hoje falar isso!! Que pra ela não faz diferença ouvir ou não ouvir!! Então, eu falei: 'Ah, meu Deus do céu, deixa pra lá...'. Só que agora ela já fala que se mudar um pouco o implante coclear, que talvez ela faça."

Muitos surdos profundos declaram não sentir falta da audição, porque não têm idéia clara do que isso significa. Por outro lado, alguns se sentem

2

O implante coclear é a colocação de eletrodos no ouvido interno; provendo estímulos elétricos, os centros auditivos nervosos podem ser estimulados, obtendo-se melhor desempenho do surdo em recepção verbal, e, em consequência, em fala. São considerados casos de sucesso aqueles em que o sujeito não tem perda auditiva congênita, mas, sim, adquirida, como é o caso de Eliana e de Carlos, que também era candidato ao implante coclear. No entanto, ainda há muita controvérsia a respeito dos resultados.

pesarosos por achar que estão perdendo alguma coisa, sem nem mesmo saber o que julgam estarem perdendo, numa espécie de luto injustificado, porque assimilaram as representações do ouvinte sobre ouvir e ser surdo. Como também indica SACKS (1990: 23), *“essas são as nossas projeções ou metáforas para a condição deles”*.

Com relação a Frederico, houve uso de aparelho auditivo durante alguns anos - dos 3 aos 10 anos - e houve interrupção do uso, porque não se adaptou bem ao aparelho. Segundo seus pais, também surdos, por ser sua perda auditiva congênita e profunda, havia desinteresse pelo aparelho. Frederico declarou que não compreendia os barulhos que ouvia com o aparelho. Não tinha vergonha, mas, porque não entendia, retirava o aparelho. Considerava que o uso do aparelho fora tardio, e por isso não se adaptou. O interesse pelo aparelho e pelo aproveitamento do resíduo auditivo era percebido pela mãe de Rita como decorrência de uma boa orientação profissional:

“Os surdos não conseguem usar e acaba quando cresce não quer saber de nada de aparelho, é que eles não foram bem estimulados. Por exemplo, Rita é uma criança bem profunda. Eu já vi crianças com mais audição que ela e que não consegue fazer o que ela faz com a audição. Ela foi muito estimulada, e aprendeu a usar esse resto auditivo.”

Carlos utilizou aparelho auditivo dos seis até por volta de quatorze anos. Porque escutava pouco e apenas sons fortes e próximos, e porque sentia vergonha e achava muito feio, deixou de usar. Relatou que várias vezes presenciou pessoas ouvintes rindo dele porque era surdo e usava aparelho. O pai de Carlos, por sua vez, tinha outra versão: quando Carlos tinha cerca de 10 anos, os pais suspenderam o uso do aparelho por iniciativa própria, porque notaram piora do comportamento quando ele usava o aparelho: *“ficava mais abobado”*. O pai não achava que Carlos tivesse vergonha de usar o aparelho.

◆ **Leitura labial**

De acordo com PERELLÓ & TORTOSA (1972:130-131), *apud* SOUZA (1996:47-48), a leitura labial

“é a principal via de aquisição de conhecimentos para o surdo, e a facilidade de compreensão [via leitura labial] varia segundo cada pessoa. A compreensão da leitura labial é maior se se sabe de que tema se fala. Uma boa inteligência e um bom montante lexical são fatores muito favoráveis para um bom êxito na leitura labial.”

Para discutir o fato de que essa interpretação tem equívocos, SOUZA (1996: 48) cita e comenta um episódio bastante interessante:

*“... O assunto é bem mais complexo. Um exemplo dessa complexidade ofereceu a revista VEJA. A situação destacada era o diálogo mudo (para o espectador) entre o técnico Carlos Alberto Parreira e o atacante Müller após Brasil x USA durante os jogos da Copa. A leitura labial foi o recurso utilizado por jornais, televisão e revistas (entre as quais a própria VEJA) no afã de decifrá-lo. Duas especialistas ouvintes e um surdo foram consultados. Para Palmira Barranqueiro, Müller teria dito: ‘Assim não vai dar para ganhar nada, p... Tá todo mundo em cima de nós’. E Parreira respondeu: ‘Tá bom, não tá certo. Eu sei o que estou fazendo’. Já Andrea Giovanella, consultada pela GLOBO, ofereceu outra versão. Müller teria dito: ‘Se não tivesse ninguém, ninguém, ninguém...’ e, Parreira: “Não, não, não”. O surdo Eduardo Sabanovaite afirmou, por seu turno, que as duas únicas frases que ele entendeu foram: ‘Não tá certo, p...’ de Müller, e ‘Tá bom’ do técnico (VEJA, 13/7/94, p. 79). Alguns especialistas, como fonoaudiólogos, garantem ser necessária a participação direta do leitor labial na conversa mas advertem que, mesmo assim, seu trabalho é caracteristicamente dedutivo a partir da leitura bem sucedida de algumas palavras, em geral, as de maior ênfase. **Segundo diz Fine (1977), em média, apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo.**” (Grifo meu).*

Como pode ser verificado, a leitura labial não resolve os problemas de comunicação dos surdos, pelos limites que ela própria impõe:

"... a leitura labial é a menos consistente das possibilidades de comunicação para pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos, isso é, parecem alguma coisa a mais... Diga as três palavras a seguir - "maybe", "baby", "pay me". Elas são muito parecidas nos lábios." (GALLAUDET COLLEGE, 1984; tradução minha)

Rita foi um dos sujeitos que se queixaram de dificuldades em relação aos sons homófonos que conseguia captar auditivamente ou por leitura labial. Segundo sua mãe, apesar dos limites, era um recurso importante na comunicação, na medida em que facilitava a participação do sujeito surdo em várias circunstâncias: *"hoje, ela faz compra, vai pra lá e vai pra cá e faz questão de ir sozinha"*.

Por outro lado, muito freqüentemente as possibilidades da leitura labial são superestimadas e os limites e impossibilidades, recusados:

"eu acho que ele tem bastante leitura labial. Eu acho que ele consegue entender [um caso inteiro, por exemplo]. Consegue. Ele só não se expressa, aquilo que ele entendeu. Ele não sabe explicar pra gente, falar pra gente o que ele entendeu. Mas eu acho que ele entende o que tá sendo falado." (Depoimento do pai de Carlos)

Quando o pai fez essa declaração, na entrevista, a mãe aproximou-se para dizer que achava que Carlos se comunicava bem. Também a mãe de Ricardo superestimava as possibilidades de compreensão da leitura labial, e generalizava, como ocorre habitualmente no senso comum:

"o deficiente auditivo ele tem uma facilidade muito grande com leitura labial. [...] Olha, não vou dizer que seja tanto, mas mais de 50% é uma leitura labial muito bem feita que ele faz. O meu, [filho], pelo menos. É muito boa. Ótima, não sei, mas eu acho muito boa". A

professora de Português de Ricardo percebia bem diferente: *“O que eu acho que fica... a dever, pro Ricardo, é que ele não faz leitura labial. Muito, muito ruim. Eu acho que isso prejudica ele demais.”*

A recepção da leitura labial pode ser influenciada pelas características físicas do interlocutor. Para Rita, por exemplo, havia um professor de quem ela gostava muito, mas suas características interferiam na recepção, como declarou sua mãe: *“ele é superlegal, só que ele quase não mexe os lábios, é difícilimo de entender...”*. Também para Eliana, os lábios de alguns professores eram mais fáceis de ler, como os de um professor de Biologia, no científico, com quem teve aproximação: *“a boca dele era ótima, muito fácil de entender”*. Tais condições de possibilidade de realização de leitura labial pareciam importantes, mas não são elas as condições determinantes, e sim as de natureza interativa. O professor, no caso, estava num contexto de aproximação em relação a Eliana, que foi receptiva a ele.

A supressão da voz do interlocutor ou o aumento de sua intensidade também interferiam na compreensão da leitura labial:

“quando cê fala sem som, deturpa um pouco, porque o som ajuda na leitura labial; Rita fica irritadíssima. Costuma acontecer. Professor e às vezes até colega. Ou gritando, também, ela detesta. A intensidade do som e porque distorce.” (Depoimento da mãe de Rita). Também quando o interlocutor falava mais rápido e Rita manifestava que não estava entendendo, havia exagero na fonoarticulação, e a recepção ficava comprometida: *“Eu não tô entendendo nada que você tá falando. Você fala muito rápido”. Então, ele: [e aí Rita imita a fala com exagerada articulação e lentidão: ‘Eu vou falar mais devagar...’. ‘Eu não tô entendendo nada. Fala normal. E fica parado”*.

Para fazer leitura labial, a pessoa surda deve manter foco relativamente constante no rosto do interlocutor. Além disso, mudanças da posição de seu rosto causam perdas de informação para o surdo leitor de lábios. A fixação do olhar, pelo surdo, costuma acarretar muito desconforto para o ouvinte (HIGGINS, 1980: 159).

Alguns sujeitos surdos descreveram cansaço e limitações em fazer leitura labial, como Rita: *"a professora fala, fala, fala, fala.... escreve pouco, você fica cansada.... não dá pra entender"*. Eliana, ao contrário, alegou não sentir cansaço em fazer leitura labial, a menos que o assunto fosse repetitivo, e procurou a equivalência com a normalidade: *"é a mesma coisa de ouvir. Você não cansa de ficar ouvindo?"*, demonstrando irritação.

A leitura labial é um procedimento importante e útil em alguma medida ao surdo, na interação verbal, mas não é definidora da compreensão, especialmente porque é muito dependente de compreensão do contexto, da integração do conjunto de elementos verbais e não-verbais, e de uma atitude ativa do sujeito surdo na interação. Ricardo, por exemplo, tinha razoável leitura labial, mas pouca noção do contexto. Além disso, não formulava perguntas que esclarecessem seus não saberes, o que acarretava muitos problemas na comunicação. A recepção pela leitura labial também era fortemente influenciada pelas formações imaginárias e pela introjeção de estigma e preconceito, como discuto adiante.

Os problemas com a leitura labial só foram francamente admitidos pelos sujeitos surdos, em especial pelos oralizados, quando se tratava da interação verbal com muitas pessoas, como declarou Ricardo: *"O outro, o outro? Não, aí, não. Não tem jeito, não. Se uma só, dá. Se tiver um outro, os dois conversando, um outro atrás, conversando com os dois, os outros dois, não dá não, ninguém..."*.

Os sujeitos surdos não oralizados admitiram mais facilmente suas dificuldades para fazer leitura labial. Denise, por exemplo, relatou que conseguia compreender somente um pouco, e entendia melhor se o interlocutor falasse devagar; mesmo assim, reconhecia que não era capaz de compreender tudo: *"Muito difícil"*. Simulava a compreensão, quando não conseguia entender nada. A simulação de compreensão na interação com o ouvinte apareceu em todos os sujeitos surdos, tendo eles admitido ou não, e será discutida mais adiante.

Frederico relatou que conseguia entender *"metade"* do que era dito pelas pessoas, quando os interlocutores eram conhecidos. Para sua mãe, ele era capaz de entender tudo o que era dito na interação verbal, desde que a fala do outro não fosse muito complexa. Para o pai, a recepção da leitura labial por Frederico era quase equivalente à sua - *"Não entende nada. Algumas palavras, entende. Não entende uma frase completa. Não entende o que falou"*. Sentia que a comunicação ficava *"cortada"*, ou seja, muito interrompida por causa da falta de entendimento, como se fosse um *"trailer"* de um filme, de que apenas era possível entender um pouco. Pensava que um maior conhecimento de palavras possibilitaria melhor compreensão do assunto tratado. No entanto, o vocabulário não soluciona o problema da recepção da leitura labial, haja vista que sujeitos surdos que têm um vocabulário razoável, como os surdos oralizados, também têm problemas.

Carlos declarou que era capaz de entender *"mais ou menos"*, se o interlocutor falasse devagar, e assim tentava perceber uma palavra após a outra, lentamente.

◆ Língua de sinais

No grupo dos surdos oralizados, Eliana foi a única que aprendeu a língua de sinais, e somente na adolescência. Os demais recusaram o aprendizado.

O contato de Eliana com surdos que usavam língua de sinais e com uma associação de surdos iniciou-se quando ela tinha 16 anos. Na sua família, ninguém fazia uso dessa língua. Considerava ter domínio de língua de sinais, mas não foi verificado, nas entrevistas, se ela usava a LIBRAS ou o português sinalizado.

A mãe temia que a filha surda perdesse a fala e a leitura labial por causa do contato com surdos que usavam a língua de sinais. No entanto, apesar de reconhecer a importância que teve para Eliana aprender língua de

sinais - *"Eu acho que a LIBRAS pra ela foi muito bom, porque ela não ficou só com a turminha³ pra comunicar. Ela comunica com muitos surdos, ela aprendeu muito em termos do que que cada um pensa, do como cada um vive"* - considerava os surdos não oralizados desfavorecidos, em situação de inferioridade, e necessitados da assistência de uma pessoa surda que tivera sucesso, como pensava ser o caso de Eliana:

"não tem só esse grupinho aqui que fala, tem outro grupo menos favorecido[...] ela conhece o que que é surdo que não teve atendimento nenhum. E não é que ela não briga com o surdo não, porque ela... ela fala: 'Você tem que mudar, você tem que estudar!'. Ela já conseguiu que vários surdos voltassem pra escola. Isso pra ela, ela acha muito bom".

Essa atitude era uma expressão das expectativas da fração social a que Eliana pertencia, e, como discuto mais adiante, a assimetria era resultante de uma identificação com o ouvinte-opressor.

No caso de Ricardo, não houve qualquer espécie de contato com a língua de sinais, exceto quando era criança. Naquela época, freqüentava, com a mãe, as reuniões de uma entidade para surdos⁴, onde havia surdos adultos fluentes em língua de sinais, e mostrava interesse em aprendê-la:

"eles têm a língua de sinais muito bem dada, muito bem trabalhada, então ele achava aquilo bonito, achava interessante, ele achava e falava assim: 'Ah, mamãe, eu quero aprender [...]. Até uns 10 anos, ele falava: 'Ah, eu quero aprender a fazer os sinais'. E ele fazia na maior rapidez, sabe, eu sei lá como que é." (Depoimento da mãe de Ricardo)

No entanto, a língua de sinais era contra-indicada pela fonoaudióloga que atendia Ricardo, e pela família, que seguia sua orientação:

³ Refere-se ao grupo de amigos surdos oralizados.

⁴ Entidades de e para surdos foram diferenciadas no Capítulo 1.

“o gestual pra ele foi muito cortado. Se deixasse, ele usaria bastante gesto. Mas na época, foi muito cortado, inclusive pela profissional, a fono, e a gente em casa também. Chegava a ponto de falar: ‘Baixa o braço e não gesticula não! Fala o que cê deu conta de falar’. Então, de uma forma ou de outra, a fala foi cobrada, sim. Gestos normais igual um ouvinte faz, não é cobrado que não faça. Gestos normais igual eu tô dizendo assim, ou se aponta ali, o que um ouvinte faz e que o deficiente auditivo for fazer, tudo bem, é aceitável. Era aceitável. Mas, ele ficar fazendo gestos assim... como se fosse apontando alguma coisa que eu quero comer... sabe... não era aceito.” (Depoimento da mãe)

Assim, Ricardo nunca aprendeu a língua de sinais e passou a achar absurdo e equivocado seu uso, a partir das concepções e de uma identidade que construía sem o reconhecimento da surdez:

“Depois ele falou assim: ‘A língua de sinais... eu vou conversar só com surdo?’, entendeu? Então o interesse dele maior é que se o surdo pode entendê-lo, do jeito que ele fala, ou ele mostrando gestos que ele dá conta, ou a leitura labial, então, ele teve muita vontade, depois, não..”.

A admiração, se existia, converteu-se em desprezo, embora a mãe de Ricardo ainda não tivesse percebido isso:

“Mas ele não tem rejeição quanto a isso. Pelo contrário, ele admira, mas ele só falou isso uma vez: ‘Ah, mamãe, eu só vou aprender pra conversar só com surdo? O surdo me entende. Eu entendo o surdo’. Então, como se diz, o ouvinte não vai precisar de língua de sinais, e o surdo entende e ele entende o surdo. Mas que ele acha interessante, acha”.

Mesmo que fosse verdadeira a afirmação de que admirava a língua de sinais, Ricardo parecia impedido de admitir essa admiração. Em dois momentos diferentes, conversei com Ricardo sobre a língua de sinais. Num

deles, percebi uma ligeira mudança de disposição: perguntou se eu sabia me comunicar por meio da língua de sinais, e perguntou como era a soletração manual de seu nome, manifestando interesse. Também quando eu lhe contei que o texto "A escola de surdos"⁵ havia sido produzido por uma moça surda, em língua de sinais, ouviu com muita curiosidade, e no texto escrito que ele produziu, fez constar esses dados. A recusa e o horror de Ricardo em relação à língua de sinais talvez fossem decorrentes da impossibilidade, que aprendeu a cultivar, de se apropriar dela. As entrevistas confirmam o desprezo:

"Mexer com a mão? Não. Nunca. Precisa não. [...] Eu não entendo isso... (ininteligível). Deus me livre!! Eu não gosto, de jeito nenhum. O meu pai não entende isso, né....meu irmão não entende, ninguém entende isso não, e eu também não entendo, mas eu não gosto, entendeu? Eu vi muita gente fazendo isso com a mão, né... mas.... não gosto, não. Não gosto. Eu acho feio falar com a mão. [...] Tem uma muié... eu vi na televisão, política, candidato, prefeito, (???confuso) o nome dele é... Célio de Castro, uma menina falando isso com a mão. É feio, acho feio. Tem gente que acha bonito, né..."

A professora de Português de Ricardo achava que se a língua de sinais e o alfabeto manual fossem utilizados por ele, teria muitos benefícios; seria um modo de estabelecer contato com os colegas ouvintes, porque era muito isolado em sala de aula.

Para a mãe de Ricardo, língua de sinais só seria viável se fosse impossível o aprendizado de fala. Se assim ocorresse, pensava que teria de se resignar à idéia, pois falar continuava sendo uma espécie de bem supremo:

"Eu não tenho preconceito nenhum a respeito, sabe, porque se ele ainda não falasse nada, eu talvez tivesse. Se ele ainda fosse um menino que não tivesse comunicação nenhuma, ou que não tivesse

5

Vide "Anexos".

condição nenhuma de falar, eu acho que aí era, a alternativa era essa, e tinha que ser e pronto, acabou. Ou, um somatório. [...] Isso aí fica a critério dele, se ele quiser, tudo bem, eu acho válido, eu acho interessante, porque... é um acréscimo”.

A possibilidade de aprendizado era cogitada depois de já ter havido inculcação de preconceitos ao longo do processo de socialização do sujeito surdo, e era admitida quando a família pensava já ter sido o aprendizado de fala consolidado. A proibição em relação ao aprendizado da língua de sinais tinha origem no temor de que o surdo deixasse de esforçar-se para falar ou tivesse a fala comprometida, se usasse a língua de sinais. Várias pesquisas mostraram que esse pressuposto, embora infundado, é mantido pelo oralismo, pelo valor extremo que representa falar, conforme indicado no Capítulo 3. A mãe de Ricardo considerava que houve mudança de perspectiva em relação ao trabalho de linguagem que era feito - *“Hoje, a maneira do trabalho é outra. Tenta fazer a criança se comunicar da forma que ela dá conta”* - mas, na realidade, não é assim que acontece.

Na experiência de Rita, a orientação profissional que a família recebeu foi a de que a língua de sinais só seria utilizada em caso de fracasso do ensino de fala, orientação também bastante comum no oralismo:

“Nós não temos garantia. A gente tem feito um bom trabalho, 70, 80% tem dado certo, mas tem aqueles casos que por melhor trabalhado, no mundo inteiro, não dá certo. A gente vai vendo, se chegar numa época que a gente ver que ela não vai conseguir ser oralizada, nós vamos partir pra sinais.” (Depoimento da mãe de Rita, sobre o prognóstico as fonoaudiólogas)

Língua de sinais era, nesse contexto, uma concessão, e não uma escolha; a fala é que era apresentada como uma mercadoria rentável. Para a comunicação em casa com a filha surda, a orientação de evitar a comunicação não verbal era uma máxima:

“Quando eu percebi que ela era surda, eu comecei a querer falar mais por gestos.[...] Aí a fonoaudióloga falou que não precisa fazer isso, porque ela tem que prestar atenção naquilo que cê tá falando, evitar o uso do gesto pra elas poderem entender o que cê tá falando, que elas têm condição pra fazer isso.”

Segundo a mãe de Rita, à época da entrevista, já aceitava o aprendizado de língua de sinais. Mas, como no caso de Ricardo, apenas porque a filha surda havia sido oralizada em uma medida que lhe era satisfatória, antes, e porque temia que a língua de sinais atrapalhasse o desenvolvimento de fala:

“Meu pensamento na época era o seguinte: falar eu sei que é muito difícil. E sinais, vai ser muito mais fácil. Então eu vou primeiro ensinar ela a falar, e depois na hora que ela quiser aprender sinais, num instantinho ela aprende. Aí ela fica com as duas línguas. Aí eu acho que completa. Hoje eu penso assim. No começo, eu tinha muito medo. A Rita gesticulava demais. Conforme ela foi aprendendo a falar, ela foi substituindo.”

Conjecturas sobre a possibilidade de aprendizado da língua de sinais eram feitas porque a mãe constatava que o volume de informações que os surdos perdiam era enorme:

“Meu medo, no início, era ela parar de falar e usar só os sinais. Agora eu acho que o bom é se tivesse as duas coisas, porque o nosso mundo é falante, e pra ele ser independente e se virar, se ele souber falar, ele vai a qualquer lugar e se vira. [...] E quando ele tem os sinais também, por exemplo numa palestra, numa reunião maior, onde várias pessoas falam, mesmo aquele surdo que tem o labial bom fica difícil de entender. Então nessa hora ele não perde. Às vezes a Rita, que não sabe sinais, fica assim: ‘Mãe, o que ele falou?’, nem sempre dá pra repetir ao mesmo tempo. Se eles souberem sinais e eu também, eu já passo direto. Então eles vão ter menos coisa a perder. [...] O

surdo perde muito. Se ele ficar em menos tempo perdendo algo, o vocabulário e todo o contexto aumenta." (Depoimento da mãe de Rita)

O aprendizado de língua de sinais só poderá ser desejado pelo sujeito surdo se, ao longo do processo de socialização, ele aprender a aceitar a surdez e a considerar que a língua de sinais é parte de sua identidade. Como Ricardo, Rita estigmatizava a língua de sinais, e, por isso, o aprendizado de língua de sinais não era desejado.

O contato de Rita com a língua de sinais era pequeno, e se deu por intermédio de uma intérprete de LIBRAS da igreja batista que freqüentava. Aprendeu alguns sinais, e também o alfabeto manual, a partir de material de sua mãe, mas não se sentia à vontade com o uso - *"Eu também tenho vergonha...."* - por causa do estigma. Não tinha vontade de aprender mais sinais e achava difícil a LIBRAS, também porque pensava que aprender uma língua dependia de memorização: *"Tem que decorar muito..."*.

No grupo dos surdos não oralizados, todos, sem exceção, faziam uso de língua de sinais. Em suas famílias, sempre havia algum irmão que aprendia um pouco de sinais e que servia de intermediário da comunicação com os pais, que nada sabiam, e embora não proibissem, não aprovavam o uso de língua de sinais em casa:

"Eu evito que dentro de casa ela fale através de sinais, pra ajudá-la melhor, eu acho que ela não deve... [...] Através dos colegas ela faz sinais, quer dizer, todos entendem, mas dentro de casa eu procuro sempre incentivá-la a falar. Eu acho que ajuda muito." (Depoimento da mãe de Denise)

A alegação era a de que assim estariam ajudando o surdo a empreender esforços de comunicação oral com os ouvintes. Outro motivo era que não sabiam comunicar-se com sinais.

Ainda no caso de Denise, o aprendizado de língua de sinais deu-se a partir da escola especial, em contato com outros surdos lingüisticamente competentes. A mãe considerava que, desde os quatro anos de idade, ela

estava aprendendo. Diferente dos outros pais, não temia que a língua de sinais atrapalhasse o desenvolvimento da fala. Pensava que a LIBRAS ocupava um lugar importante na interação da filha surda com seus pares surdos, especialmente porque supria a falta da comunicação familiar:

“Os sinais há necessidade, pra ela ter um bom relacionamento com os colegas [...]. E tem umas famílias também que não têm tempo de parar pra dar aquela atenção de vida, não é porque não queiram, né, por mais que a mãe e o pai queiram, há sempre um empecilho, né...”

De acordo com Denise, por volta dos cinco, seis anos, começou a aprender língua de sinais, na escola. Considerava a língua de sinais muito importante, por ela possibilitar conversar, contar e “ouvir” piadas: *“Eu adoro piadas”*, declarou. Tinha dificuldades quando os surdos enunciavam em língua de sinais ou soletravam manualmente depressa demais, e necessitava, às vezes, pedir para que o fizessem mais devagar. Considerava insatisfatório seu desempenho em língua de sinais, e os surdos em geral avaliavam-no como fraco e lento, conforme relatou, mas percebia que este era o seu ritmo. Admitia que necessitava aprender mais, e sabia que, apenas mediante o contato com as associações de surdos poderia melhorar a habilidade em língua de sinais. Contudo, participar da associação significava para ela risco de atrapalhar os estudos. Denise admirava a língua de sinais e se emocionava quando via os surdos *“fazendo bonito”*. Desde que começou a freqüentar o segundo grau em classe especial, no ensino regular, algumas transformações em sua situação discursiva pareciam ter se operado. Transformara o jeito de vestir-se e de portar-se. Conversava mais desembaraçadamente, e a língua de sinais havia melhorado consideravelmente. Nas primeiras entrevistas, era mais contida, tímida e pouco expressiva. A mudança parecia explicar-se a partir de sua inserção numa nova escola, onde a língua de sinais era usada na comunicação e no ensino, por intermédio de uma intérprete, presente na sala de aula, situação bastante diferente da “Escola C”, onde sempre estudara, e onde apenas duas

professoras usavam um pouco de sinais. Parecia orgulhosa de estar naquela escola, falava dela com entusiasmo, e relatava, satisfeita, que os colegas ouvintes se aproximavam desejando aprender língua de sinais. Além disso, havia começado a trabalhar pela primeira vez, e também no trabalho constatava que as pessoas ouvintes queriam aprender língua de sinais, para se comunicar com ela. Para Denise, a perspectiva da interação satisfatória era sempre aquela em que houvesse uso de língua de sinais.

Na história de Frederico, surdo filho de pais surdos, o contato com a língua de sinais deu-se desde a mais tenra idade, a partir da experiência linguística na família e no contato precoce com a Comunidade Surda. A comunicação usada por sua mãe não era exatamente língua de sinais, mas uma forma mais próxima de português sinalizado. Para ela, essa modalidade era mais acessível e compreensível, porque estava acostumada, e porque não compreendia a língua de sinais: *"muito fechada"* e *"muito pesada"*, eram as caracterizações da mãe de Frederico para a interlocução por meio de LIBRAS. Ficava nervosa por não conseguir entender o que era dito, quando o interlocutor usava apenas a língua de sinais: *"não entendo nada"*. Seu aprendizado foi tardio, por volta dos 18 anos de idade, como ocorre na experiência da quase totalidade dos surdos. Ficou muito assustada, quando viu pela primeira vez. Achava a língua de sinais importante para os surdos que não sabiam falar, porque, com ela, podiam estabelecer trocas e aprendizados. Denominava a língua de sinais *"gesto"* e *"mímica"*. Considerava também o alfabeto manual de difícil realização, e achava mais rápido, prático e compreensível escrever do que soletrar manualmente. O pouco acesso da mãe de Frederico à língua de sinais explica-se por uma socialização que penalizava os surdos que não tentavam comunicar-se oralmente. Ela tinha memórias de uma professora que proibia língua de sinais e batia em suas mãos quando tentava usar; uma outra professora ameaçava cortar-lhe as mãos, e, com isso, tinha medo, e procurava sempre só falar, e assim cresceu com esse medo.

O pai de Frederico, também surdo, teve experiências semelhantes de proibição de uso da língua de sinais, e havia sido razoavelmente oralizado, mais do que a mãe de Frederico. Aprendeu a LIBRAS também tarde, por volta dos 19 anos de idade, mediante alguns contatos com uma associação de surdos do Estado onde morava. Na época da pesquisa, fazia cerca de vinte anos que ele freqüentava uma associação de surdos em Belo Horizonte. Referia-se à língua de sinais como "*mímica*", e, embora a utilizasse e também reconhecesse sua importância, parecia ausente a admiração por essa forma de comunicação. Para ele, a fala tinha estatuto lingüístico superior ao da língua de sinais: "*Mímica pouco, ajuda fala melhor*". No início de seu aprendizado, teve muita dificuldade: "*não entendi nada, fica tonto...Não gostava. Parece macaco. Porque eu aprendi escola não tinha mímica. Fala, fala...mímica pouco, quase nada*". Essa forma de pensar apareceu em vários sujeitos surdos dessa pesquisa, e será discutida mais adiante, por ser um reflexo da identificação com o ouvinte-opressor. Para PADDEN & HUMPHRIES (1988: 56), *apud* SOUZA (1996: 125), as ambigüidades existentes nos discursos dos surdos sobre a língua de sinais devem-se ao fato de que os conceitos sobre eles próprios e sua língua foram construídos pelos ouvintes.

Frederico, por sua vez, admirava a língua de sinais e desde bebê freqüentava a associação de surdos; considerava-a uma ótima oportunidade para conversar e aprender coisas novas. Até aproximadamente os doze anos de idade, apenas observava os surdos usando língua de sinais e assim ia aprendendo, porém tinha vergonha de se comunicar por meio da LIBRAS, por julgar que sua comunicação era muito ruim. Além disso, tinha medo de ser criticado e julgado por ser criança. Esse período coincidia com a fase em que ainda fazia fonoaudiologia e que a mãe descreveu como uma época de grande retraimento de Frederico. Aprendia, de algum modo, que a comunicação oral devia prevalecer, mas, a cada dia que passava, Frederico se tornava melhor na comunicação por meio da língua de sinais, porque eram

muito diversificadas suas experiências lingüísticas com vários surdos. Considerava, assim, que dos 12 aos 16 anos, houve um avanço em sua comunicação. Avaliava como excelente sua habilidade em língua de sinais. Comparativamente ao desempenho lingüístico dos surdos que conhecia em Belo Horizonte, parecia-lhe estar em melhores condições. Também atribuía sua habilidade às experiências que tinha com surdos de outro Estado, em função do seu trabalho, e acreditava ser a variedade lingüística da LIBRAS que eles utilizavam mais desenvolvida - "*tem novidade*", "*mais, melhor*" - que a usada em Belo Horizonte, percebida como incompleta - "*falta pouco*". Acreditava na possibilidade de o vocabulário da variedade dialetal da LIBRAS utilizada em Belo Horizonte aumentar, mas isso lhe parecia um processo demorado. Criticou a falta de domínio de língua de sinais pelos professores da escola em que estudava, e narrou um fato para demonstrar como a falta de conhecimento da LIBRAS pelo professor produzia alienação nas relações com o aluno surdo. No episódio, que freqüentemente ocorria, a professora de Ciências, que não sabia comunicar-se por meio da LIBRAS, chamava um aluno da sala que tivesse melhor desempenho em fala e leitura labial, e conhecesse alguma coisa de língua de sinais, para ser seu intérprete. Essa situação era motivo de pilhéria, porque o aluno chamado a interpretar não comunicava o que a professora tinha dito, falava algumas besteiras como palavrões, e todos se riam, porque a professora não percebia. Frederico comparou sua escola com uma outra escola de surdos que conhecia, onde os surdos freqüentemente discutiam sobre a necessidade de que seus professores aprendessem e melhorassem o desempenho em língua de sinais. Os surdos participavam de debates com os professores, a fim de lhes ensinarem a LIBRAS. Nunca pensara em manifestar aos professores da "Escola C" seu descontentamento, porque temia represálias, como os demais surdos. Aprendeu, naquela escola, que o uso de língua de sinais para o surdo promovia um desenvolvimento cognitivo mais rápido do sujeito, comparativamente a um tipo de ensino muito voltado para desenvolver leitura

labial e fala, e, a partir dessas e de outras experiências, foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais para o surdo.

De acordo com SCHELSINGLER (1969), *apud* SOUZA (1986: 12), os surdos filhos de pais surdos são mais bem adaptados que os surdos filhos de pais ouvintes, porque não há mal-estar dos pais em relação à surdez, e a comunicação desenvolve-se precoce e tranquilamente. Embora Frederico se sentisse de certo modo estigmatizado nas relações com o ouvinte, como discuto mais adiante, ou pelo menos na relação comigo - embora relacionando-me com ele em língua de sinais, a categoria ouvinte é indissociável de minha pessoa - e seus pais tivessem algum mal-estar em relação à comunicação por meio de língua de sinais, era intensa a identificação de Frederico com a Comunidade Surda e com a língua de sinais. Tal condição possibilitava muitas chances de que viesse a alterar uma visão estigmatizada de si mesmo, porque, apesar de condições não muito favoráveis, Frederico não tinha o olhar do ouvinte-opressor sobre a língua de sinais, e tinha a convicção de que ela era indispensável tanto aos intercâmbios e aprendizados quanto à construção de sua identidade de pessoa surda.

Na história de Carlos, segundo ele relatou, por volta dos nove anos de idade, aprendeu o alfabeto manual e alguns poucos sinais; progressivamente, foi aumentando sua competência lingüística, mediante a interação com outros surdos na associação de surdos que freqüentava, tendo ingressado nela aos 14 anos. Na época da pesquisa, ajudava nas atividades administrativas da associação. Para Carlos, a língua de sinais era importante e sentia que era um prejuízo a falta de domínio da LIBRAS por seus professores. Porque não tinham habilidade em língua de sinais, pouco ofereciam a ele e aos outros surdos.

A língua de sinais não era parte da comunicação familiar dos surdos não oralizados filhos de pais ouvintes (Denise e Carlos). O pai de Carlos reconhecia que não sabia comunicar-se mediante a língua de sinais - "eu não

sei a linguagem gestual deles, não aprendi. Eu não entendo nada” - e indicava situações em que era completamente impotente para se comunicar, como, por exemplo, quando Carlos perguntava sobre os programas de televisão - *“Muitas vezes eu não sei explicar pra ele direito, né, mas ele é curioso”,* ou pedia ajuda para começar a trabalhar - *“Ele pede pra gente arrumar emprego pra ele na firma onde trabalhei. Ele só fica me perguntando: ‘Como consegue?’, ‘Como consegue?’, e eu não tenho nem resposta pra ele. [...] Não sei nem como explicar pra ele que não tem jeito. Ele fica nervoso demais!”.* Até reconhecia a importância da língua de sinais, desde que não fosse usada como meio de comunicação em casa, e a língua oral não fosse descartada:

*“Eu toda vida forcei ele a falar. Toda vida. Eu nunca liguei muito pro gestual não. Então eu nem quis aprender. Sempre forcei ele a falar. **Aqui dentro de casa não tem nada de gesto aqui com ele.**⁶ Nenhum de nós. Todo mundo conversa com ele normal. O que quer comer, qualquer coisa, comida então não tem erro em nada. Qualquer coisa que ele quer comer ele sabe falar exatamente ‘arroz’, ‘feijão’, ‘carne’, ‘doce’, qualquer coisa.”*

Não percebia, entretanto, que a fala do filho surdo, como também ocorria no caso da grande maioria dos surdos, só possibilitava uma comunicação muito superficial. Não seria possível, por exemplo, contar um caso, ou receber um conselho, como esperava Carlos. Para o pai, a língua de sinais atrapalhava o desenvolvimento da fala: *“atrapalha, porque ele vai puxar mais pro gestual, que é mais fácil pra ele”.* Embora seu discurso sobre a associação de surdos parecesse favorável, não acreditava de fato na importância do intercâmbio com outros surdos para o desenvolvimento lingüístico e a troca de experiências e aprendizados: *“Ah.... bom que eles comunicam, né....se comunicam um com o outro. Mas, resultado, melhoria pra ele eu acredito que*

⁶ Ênfase do pai nesse trecho.

não. Ele vai se comunicar... um pouco mais, ele pode ficar sabendo o que tá acontecendo com um, com o outro...".

Desse modo, a língua de sinais representava, para alguns sujeitos surdos, uma saída para suas necessidades de comunicação, que não seriam em absoluto preenchidas no espaço familiar.

• BIMODALISMO

O bimodalismo foi utilizado pelos surdos não oralizados da pesquisa especialmente na leitura e na escrita, como discuti no capítulo anterior. Na situação discursiva das entrevistas, foi usado algumas vezes pelos sujeitos.

Denise utilizou o bimodalismo mais esporadicamente, e, quando o fazia, era porque parecia preocupar-se com a minha recepção, e tentava ajustar a comunicação ao canal que pensava que seria melhor para mim, por ser ouvinte. Também porque avaliava seu desempenho em língua de sinais como insatisfatório, era parcimoniosa no uso de LIBRAS e tendia ao português sinalizado. Frederico usou algumas vezes o bimodalismo, também como tentativa de facilitar a comunicação, por eu ser ouvinte. Durante as entrevistas, como foi indicado, Frederico foi o sujeito que utilizou predominantemente a língua de sinais para se comunicar comigo. Tive a nítida impressão de que ele confiava que eu poderia entendê-lo, e esse tipo de interação gerava a possibilidade de aproximação. Carlos, por outro lado, foi o que mais utilizou o bimodalismo, e, dos surdos não oralizados, foi o que apresentou maior grau de dissimulação e irritabilidade em sua relação comigo.

Todos os surdos não oralizados também utilizaram, em vários momentos, sinais e fala, sem que essa forma constituísse bimodalismo. Apesar de não terem tido uma oralização satisfatória, todos tinham alguma

experiência com a língua oral, e lançavam mão desses conhecimentos para se fazerem entender, pelo mesmo pressuposto anteriormente indicado.

A língua de sinais também foi utilizada na comunicação comigo, especialmente por Frederico. Além da língua de sinais ser a sua primeira língua, Frederico parecia confiar no meu entendimento de LIBRAS. Enunciava livremente, na maioria das vezes, conforme constatou a intérprete auxiliar da pesquisa.

As representações que surdos e ouvintes têm de si influenciam sobremaneira a situação discursiva. Há freqüentemente, da parte do ouvinte, o temor de errar, e de ser desajeitado e ridículo ao tentar comunicar-se em língua de sinais. Da parte do surdo, há o temor de ser repreendido, corrigido ou inferiorizado pelo ouvinte, se utilizar a língua de sinais.

No rol dessas representações, duas formas de pensar serão aqui analisadas: uma, a de que o bidualismo é a modalidade considerada pelo surdo como mais próxima da língua oral, e, por isso, mais correta e de prestígio. A outra forma de pensar é que o bidualismo é o máximo que o ouvinte merece do surdo. Nessa concepção, o bidualismo é uma espécie de vingança do surdo para com o ouvinte, conforme discuto adiante.

◆ **Bidualismo: modalidade de prestígio**

Nesse contexto, o bidualismo apareceu de modo contundente na entrevista com Adriano, o sujeito surdo que participou do pré-teste das entrevistas da pesquisa.

No início da entrevista, pedi a Adriano que tentasse usar apenas a língua de sinais. No entanto, utilizou o português sinalizado durante todo o tempo.

A concepção de que o bidualismo é a modalidade mais apropriada e correta apareceu num dos trechos do relato de Adriano, quando descreveu a preparação do padre para missas celebradas para surdos numa igreja de

Belo Horizonte: "Primeira coisa que ele vai preparar pra missa, é ele ler, entender...". Em seguida, narrou um trecho em LIBRAS, indicando que o padre deixava de lado o texto escrito que leu, e convertia a leitura em língua de sinais, e prosseguiu:

*"... para língua de sinais, que é LIBRAS, nada de português sinalizado. Se usa português sinalizado, é uma língua rica, mas o surdo não vai entender nada... Precisa ler, resumir, entender, usa a língua de sinais próprio do surdo, entende bem. **Porque a língua rica é através do ouvinte. Agora, LIBRAS, é língua do surdo.** Por exemplo, vou dar uma frase... Você sabe, eu já ensinei pra você, você lembra. 'Peguei em flagrante'. A língua do ouvinte fala: [Aqui, indica que a enunciação seria: sinal de "pegar" + sinal para a preposição "em" + soletração manual da palavra "flagrante"] Mas o surdo não vai entender. É português sinalizado. Agora, traduz para língua de sinais, própria dos surdos, fala assim:[descreve como seria o enunciado]. Isso é LIBRAS, diferente. Mas não tem nada a ver que é rica, não. Mas através da língua, muito rica, não vai entender... Mas tem língua de sinais rica. Tem. É tudo igual, não tem nada de diferença, nenhuma." (Grifos meus)*

Apesar da afirmação sobre a equivalência das línguas, foi evidenciada, no depoimento de Adriano, a concepção de superioridade da língua que falam os ouvintes. Durante a entrevista, tive essa impressão e explicitiei-a para Adriano. A partir da minha colocação, pareceu mudar o discurso, tentando afirmar que conferia à língua "dos ouvintes" e à "língua dos surdos" *status* equivalente. Em seguida, passou a comentar sobre variedades dialetais, padrão e não padrão, que existiam na língua oral e também na língua de sinais:

"Você pode perceber, ouvinte tem três tipos diferentes da língua: língua rica, língua simples, língua pobre. Agora, o surdo tem três tipos: língua de sinais rica, ou língua de sinais simples, ou língua de sinais

pobre. Língua rica, como eu acabei de explicar pra você [referindo-se não ao português sinalizado, mas à língua de sinais]. Língua simples, como a nossa conversa; traduz o que eu tô entendendo isso que você tá falando. É a sua língua simples. Língua pobre, por exemplo, favela. Ouvinte que mora em favela. Que capina. Tem surdo que tem dificuldade, por exemplo, analfabeto, que não sabe ler. É uma língua de sinais muito... simples, leve, como fosse nenê..."

Para exemplificar, Adriano indicou como era a língua rica, comparativamente à língua pobre. Mostrou uma frase: "Eu moro no São Bernardo", e indicou o sinal de "Eu" + o sinal de "morar" + o sinal de "lá" + a soletração manual de "São Bernardo", para dizer que assim era a "língua rica". Para diferenciar da "língua pobre", fez mímica. Declarou que a língua de sinais "rica", era mais parecida com o português sinalizado do que com a língua de sinais. Surgiram, então, dúvidas a respeito de sua concepção sobre os valores das línguas. Quando eu lhe perguntei se o português sinalizado era uma língua, Adriano me respondeu: "**Pra escrita é uma língua. Agora, português sinalizado, não é. Não é língua do surdo, é língua do ouvinte. É língua, mas é do ouvinte**". (Grifo meu). E, quando indaguei que tipo de comunicação era a que naquele momento estava usando, respondeu-me que era "língua do surdo", embora estivesse até então fazendo português sinalizado. E, apesar de tentar remediar a situação diante de meu estranhamento, dizendo "As minhas mãos é do surdo, mas eu estou falando em português...", já havia revelado como pensava.

♦ **Bimodalismo: manifestação da subestima do surdo em relação à compreensão do ouvinte, ou defesa contra a discriminação**

Uma outra hipótese cogitada para o uso de bimodalismo por Adriano foi a de que ele não atribuía inferioridade à língua de sinais, mas estava sendo dissimulado, fazendo supor que pensava como os ouvintes, para me

agradar por meio da lisonja e, assim, ocultar o que pensava, ou seja, que um ouvinte jamais compreenderia uma entrevista que se realizasse em língua de sinais.

No caso de Carlos, o sujeito surdo da pesquisa que mais utilizou o bimodalismo na comunicação comigo, as indicações foram que ele não acreditava que eu poderia entendê-lo, se viesse a se expressar por intermédio da língua de sinais. Entretanto, embora eu houvesse perdido um pouco em fluência em LIBRAS para a expressão - porque apesar de não haver suprimido, precisei reduzir o contato com os surdos durante certo tempo, em função da pesquisa - não estava comprometida minha recepção da LIBRAS. Não tinha problemas para entender o que os sujeitos surdos diziam em língua de sinais, e, quando não entendia, não hesitava em perguntar ou pedir que repetissem. Minha prática de comunicação com os surdos mediante língua de sinais comemorava um aniversário de quase 14 anos, na época das entrevistas da pesquisa.

Quando perguntei a Adriano se ele achava que os ouvintes eram capazes de dominar a língua de sinais, respondeu que era *"raro. Porque não convive com o surdo"*. Em seguida, perguntei se, caso ele utilizasse somente língua de sinais, pensava que eu não seria capaz de entender. Foi evasivo e vago, como estratégia: *"Depende de você..."*. Tornei a insistir, perguntando por que ele não usara a língua de sinais naquela situação da entrevista, como eu havia solicitado, e ele respondeu: *"Porque é entrevista, precisa correto pra você, uai!"*. Sua resposta sugeriu novamente duas hipóteses, as mesmas levantadas anteriormente: a primeira, que o modelo incorporado por ele e por muitos surdos era o de que havia uma língua correta e única, *(a língua oral)*. A outra hipótese era que ele estava dissimulando, para ocultar que, de fato, não acreditava que, se usasse língua de sinais, eu, e talvez todos os outros ouvintes, entenderíamos. Quando lembrei a Adriano que, no início da entrevista, havia-lhe pedido que conversássemos apenas em língua de sinais, justificou-se usando como argumento o fato de ter sido oralizado, e de se

sentir em posição assimétrica em relação àquela que eu ocupava, por ser ouvinte: *"Não é minha culpa, não. Porque eu aprendi oralista, é muito profundo! Com o surdo, LIBRAS. Mas tem ouvinte - e aí me aponta - eu fico psicologicamente..."*. e aí fez um sinal representando uma espécie de fragmentação, de divisão, e prosseguiu: *"É muito complicado pra mim. Mas isso tá muito errado. É errado. Mas é muito complicado pra mim. Eu aprendi, primeira coisa, é oralista, desde pequeno, até 16 anos, é muito grande, acostumado"*. Essa resposta sugeriu intensamente, mais uma vez, a dissimulação, que discuto mais adiante, nesse capítulo.

No início da entrevista, comecei utilizando a língua de sinais, e à medida que via Adriano usando somente português sinalizado, sabendo que ele era extremamente habilidoso em língua de sinais, fui-me sentindo mais e mais desencorajada de usá-la. Depois é que pude compreender que as representações dos sujeitos surdos sobre a situação discursiva dos ouvintes influenciam o modo como os ouvintes se comunicam com eles. Assim ocorria comigo. Outra razão eram as formações imaginárias que eu construía sobre o que os sujeitos surdos pensavam de minha situação discursiva. Já tivera oportunidade de presenciar, em vários momentos, e admirava profundamente, a habilidade e a beleza da enunciação de Adriano mediante a língua de sinais. Na época da pesquisa, ele era Coordenador do setor de língua de sinais de uma determinada entidade de surdos. Na entrevista, eu tinha a impressão, por seus olhares e gestos, que ele considerava uma ousadia o uso da língua de sinais por mim, já que ele não a estava utilizando. Era como se pensasse que somente os surdos estavam autorizados a usar a língua de sinais, e, quando não a usavam, era um certo atrevimento da parte dos ouvintes tentarem comunicar-se por língua de sinais. Insistir em se comunicar em português sinalizado podia ser, assim, um modo de dizer a mim - e, por sua vez, ao ouvinte que eu representava - que desistisse de seu entendimento, pois jamais conseguiria ser proficiente em língua de sinais.

Foi possível constatar, assim, que entre as formações imaginárias que influenciam a situação discursiva, estão as concepções que o outro tem em relação ao que sabemos e fazemos.

WOODWARD (1979: 21-26) situa a prática bimodal como um marco das relações de poder, ressentimento e revanche dos surdos em relação aos ouvintes. De acordo com esse autor, denomina-se **diglossia** o uso de língua oral sinalizada por surdos que são fluentes em língua de sinais, mas não fazem uso dessa língua na interação com o ouvinte, reservando-a para a comunidade surda, em que a língua de sinais tem o estatuto de língua do grupo de solidariedade. Há um sentimento de que os "outsiders" (intrusos; no caso, os ouvintes) devem ser identificados e considerados suspeitos até que provem que não se incluem no grupo majoritário que os discrimina. A diglossia assegura que os ouvintes serão reconhecidos e ridicularizados como ouvintes pela imperfeição de seus sinais. A diglossia funciona, assim, como um mecanismo de defesa de muitos membros da Comunidade Surda, e de manejo do poder na relação com o ouvinte. Alguns ouvintes, como indicado anteriormente, entram em desconfiança e subestimam a própria capacidade de entender o discurso em língua de sinais, e têm certeza de que não compreenderam. Diante da auto-suspeita do ouvinte, os surdos que utilizam a diglossia como mecanismo de pressão reforçam as estratégias de constrangimento, e confirmam a suspeita do ouvinte de que não entendeu, nem entenderá nunca. Ou então, provocam a suspeita, mesmo quando o ouvinte não a tem.

A experiência tem mostrado que, à medida que os ouvintes se tornam verdadeiramente sujeitos 'informados', nos termos de GOFFMAN (1982:28-41), essa relação se modifica, mas reaparece frequentemente.

• INFLUÊNCIAS DA INTERVENÇÃO FAMILIAR NA CONSTITUIÇÃO DAS HABILIDADES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS SURDOS

As expectativas das famílias dos sujeitos surdos organizam-se, no campo discursivo, do mesmo modo como no campo da leitura e da escrita, descrito no capítulo anterior. Também em relação ao desenvolvimento da linguagem, os pais mobilizam-se muito ou pouco, de acordo com as expectativas de classe social, temores e incertezas em relação à situação de comunicação da pessoa surda.

Também no campo discursivo, é nítida a diferença da mobilização e intervenção familiar no caso dos surdos oralizados e dos surdos não oralizados. A maior intervenção familiar foi observada em relação ao primeiro grupo.

Quanto às famílias dos surdos oralizados, foi comum, em todos os casos, a utilização da prática de colocação de tarjetas nos objetos da casa. Como analisei, anteriormente, o objetivo era proporcionar um entorno de leitura e o aprendizado da nomeação, e também estimular a expressão verbal dos sujeitos surdos. Além dessa prática, as mães dos sujeitos procuravam, nos espaços fora de casa, significar o mundo sonoro, orientadas pelas fonoaudiólogas que acompanhavam seus filhos surdos:

“Eu ia pra rua, mostrava carro, barulho de carro, depois ia pro meu carro, acelerava e mostrava pra ela no ouvido que tava fazendo barulho. Depois desligava, e fazia o sinal de silêncio, pra ela perceber som e silêncio, o tempo inteiro, isso muitas vezes. Eu saía pra passear. Eu ia pra rua, mostrava o carro, tentando fazer uma coisa agradável. Mostrava som de cachorro, latido de cachorro, mas ensinando, mostrando. [...] Sábado a gente saía, ia pra algum lugar, eu mostrava a vaca, mugido de vaca, relinchar de cavalo, um por um, depois a gente brincava de miniatura que ela tinha, ‘como faz?...’, Chegava uma hora que ela tentava fazer o som. A fono me passava o trabalho e eu em casa trabalhava todos os dias. Sem sábado,

domingo, feriado, nada. Era direto. Trabalhando, e fazendo vocalização. A gente fazia relatório, tipo um diário, e a fono via.

(Depoimento da mãe de Rita)

Algumas mães achavam que intervir era uma boa forma de controle, pois assim tinham como evitar que se descuidassem do trabalho de linguagem oral dos filhos surdos: *“Em parte é bom, porque senão a gente relaxa”* (Depoimento da mãe de Rita).

Alguns sujeitos surdos não se sentiam incomodados com as exigências de fala por parte de seus pais. Segundo Ricardo, a mãe anteriormente corrigia sua fala, mas não com muita frequência - *“É o seguinte: hum.... passando de tempo, muito tempo, ela falava isso: ‘Fala direito! Entendeu? Baixa a voz!’, mas hoje não fala isso mais não - e as correções não o afetavam: “Não importo não”. Apesar de dizer que não se incomodava, é importante lembrar que Ricardo, desde criança, tinha fortes crises depressivas. Quando se remetia ao pai, havia um discurso diverso daquele que usava para descrever a mãe: “Meu pai fala... meu pai conversa comigo, fala muito e eu falo com ele também. A gente fica conversando”. Segundo a psicóloga que prestava acompanhamento pedagógico a Ricardo, a família dele*

“exige essa dinâmica dele de pegar uma conversa. São todos mais velhos [...], todos sempre exigiram mais uma postura adulta dele, e isso tava sempre em foco. [...] Eles cobram, porque a atitude deles de fala... eles conversam muito com ele, exigem que ele os entenda.”

A linguagem oral, na experiência de Ricardo, parecia ser também um modo de ocupar um determinado lugar social.

Outros sujeitos surdos explicitaram o desagrado em relação ao modo como era feito o ensino de fala em casa, quando a atividade discursiva era descontextualizada da interação: *“Fica falando, falando, repetindo, repetindo...”*, expressou Rita, em seu enfado com essa atividade. A atitude de sua mãe em casa, segundo Rita avaliou, era de correção constante da fala.

Ela se sentia muito constrangida quando a mãe a corrigia em público. Por outro lado, a mãe procurava incentivar Rita a se apropriar da sua condição discursiva oral e a não se envergonhar de suas possibilidades:

“Eu trabalhei muito isso com ela: ‘Rita, não tenha vergonha da sua voz. Você repete, se ela não entender, você repete de novo, e se você não entender, você pergunta. Mesmo que a sua voz não seja perfeita, não tem problema. Tenha muito orgulho dela. Porque foi com muito sacrifício que você conseguiu. Você venceu um limite seu. Sempre tenha muito orgulho e mostre pros outros que você se orgulha do que conseguiu. Foi muito importante pra você aprender a se comunicar. É o jeito que você sabe. O que você puder melhorar, você vai melhorar.”

A mãe de Rita também reconhecia que o investimento muito grande podia ter conseqüências pesadas na vida da filha surda:

“O meu medo é que chegasse agora e ela tivesse revoltada de não poder ter uma vida normal. Eu acho que, se a gente exagerar, pode vir um problema muito grande emocional. No fim a surdez vira um castigo muito grande. Eu tive épocas, quando eles eram menores, eu cheguei quase a massacrá-los.⁷ Porque cê tem que trabalhar muito em casa, mas o duro é ter equilíbrio”.

Algumas mães, como ela, inclusive, sentiam na pele o peso do investimento: *“Cê morre, é uma ansiedade tremenda”* (mãe de Rita);

“Hoje eu me sinto arrebatada, porque hoje eu não agüento mais nada não, sabe, hoje eu sou mole, qualquer coisa eu tô chorando, eu vejo uma criança surda eu olho pra mãe, eu tento passar tudo aquilo, mas na hora que a pessoa sai, eu chego lá dentro e choro até, porque eu sei tudo que ela vai passar, e eu não sei se ela vai agüentar” (Depoimento da mãe de Eliana; grifo meu).

7

O uso do plural justifica-se pelo fato de a mãe ter outro filho surdo, como indiquei anteriormente.

Contudo, a mãe de Eliana, por exemplo, somente há pouco tempo reconsiderava o valor do excessivo investimento na filha e as conseqüências que isso acarretou: *"Foi do... segundo científico pra cá que eu descobri que... ela não tinha que ser nada... pra ninguém não, sabe... Só que eu achava que Eliana tinha que ser certinha, depois falei assim: 'Uai, que é isso?! Eu tô virando o que, fazendo o que com minha filha?! Deixa ela viver a vida dela! Vai tomar banho!'. Não, deixa minha filha viver..."*

Contudo, como mostram outras declarações, ainda não tinha muita convicção das conseqüências do super investimento, e havia ambigüidade e recusa das contradições.

De acordo com WOOD et al. (1986), *apud* COLL, PALACIOS & MARCHESI (1995: 206-207), um estilo de comunicação muito direto e controlador, mediante as atitudes das mães e de outras pessoas, causa uma *"diminuição das expressões orais e dos jogos de alternância [...] faz com que a criança assuma, muitas vezes, uma atitude mais passiva e menos interessada nos intercâmbios comunicativos"*.

Uma das conseqüências do excessivo investimento é que a interação e o lazer dos sujeitos surdos passavam a ser concebidos como menos importantes ou secundários em relação a outros objetivos considerados mais nobres: *"Só que, em termos de lazer, de... ficar à vontade... eu não sei se é porque ela nunca teve isso desde criança. [...] Eu não tive tempo pra isso, nem pra mim mesmo eu tive tempo de fazer amizade, então pra ela muito menos, né..."* Muito da vida era aniquilado quando a máxima era o investimento em ensino de fala para que a filha surda, no caso, Eliana, fosse auto-suficiente: *"A minha meta era Eliana ser independente. Era Eliana falar assim: 'Eu não preciso de ninguém. Eu vou sobreviver'"*. A mãe de Eliana pronunciou lentamente os enunciados, marcando a ênfase da determinação de seu propósito obstinado.

O superinvestimento das mães também se explicava pelo temor diante da perspectiva de que o filho surdo não aprendesse a falar, e, em decorrência disso, tivesse de utilizar a língua de sinais, tida como último recurso, e não como possibilitadora da construção da linguagem pelo surdo: *“não importava o trabalho que desse, mas eu queria saber se ia dar certo. E se não der certo”* - prognosticavam as fonoaudiólogas - *“a gente entra com sinais”* (Depoimento da mãe de Rita).

Todos os esforços convergiam para aprimorar o desenvolvimento da comunicação oral dos sujeitos surdos desse grupo. A mãe de Rita, por exemplo, sabia tudo sobre novas tecnologias e parecia uma perita em audiologia e otorrinolaringologia. Ela e também a mãe de Ricardo freqüentemente consultavam os mais renomados especialistas mineiros e de outros Estados. No início do diagnóstico da surdez, a mãe de Ricardo ia várias vezes por ano a São Paulo a fim de se atualizar, participava de Congressos, patrocinava atualizações para os profissionais que acompanhavam Ricardo, sendo extremamente alto o investimento que a família se dispôs a fazer, do ponto de vista financeiro e de tempo:

“Eu levava apostilas daqui, [...] eu trazia a professora de classe [do interior para Belo Horizonte], ela fazia um dia de supervisão com a fonoaudióloga dele, levei ela pra São Paulo, ela ficava uma semana em São Paulo, acompanhando dentro do consultório, como a fonoaudióloga trabalhava com os outros clientes, fazendo estágio. Eu custeava, e não media sacrifício pra nada, pra hotel, pra... Inclusive a babá dele, eu paguei terapia pra ela, durante quatro anos, e supervisão. [...] Nada melhor seria ela também fazer um acompanhamento, porque às vezes ela podia agir com muito maternalismo, muita paparicação, e não ser bom pra ele. Ele tinha o diário dele que eu fazia, o diário pra fonoaudióloga, ela [a babá] tinha o dela, até quando foi cobrado. Ela ia pra São Paulo, fazia supervisão, a babá, a professora, cada dia eu levava uma. Eu ia pra Congresso, eu

levava também, pra todo canto. A professora particular dentro de casa, lá no interior, eu adaptei na garagem uma mesa, com a cadeira pra ela, o espaço dele, pra ela trabalhar com ele lá."

A mãe de Ricardo investia também em atendimentos profissionais, porque tinha a expectativa de utilizar seu tempo para o trabalho, viagens e aproximações com o filho surdo como uma mãe comum: *"a mãe não é terapeuta. A mãe tem que fazer o papel de mãe, aproveitando todas as situações, pra poder dar um empurrão no filho. Agora, eu não ficava as 24 horas por dia com ele"*.

A obstinação em converter qualquer coisa em tentativa de aquisição de fala, muito freqüentemente era massacrante para as mães e filhos surdos; o cansaço, por exemplo, era tido como decorrência natural e era vivido com resignação:

"Não era difícil. Isso passou a ser pra mim um hábito. Era um pouco desgastante, porque cê tinha que falar muito, cada situação que ele fosse brincar, eu tinha que aproveitar a situação. Então passava a ser assim, às vezes, cansativo, pra quem tava do lado de fora, mas o meu propósito era resolver o problema do meu filho. Então tinha época, por exemplo, que eu saía com ele pro parque, pra poder aproveitar todas as situações em cada ambiente de cada jeito. Chegava, comprava pipoca; o que seria normal você com um filho que não tenha deficiência auditiva? Cê compra um saquinho de pipoca, se ele quiser jogar prum pato, ele joga, e cê fala: 'Oh, que gracinha! Que bonitinho o pato comendo a pipoca...', pronto, acabou. Não. Com o deficiente auditivo o que eu fazia: cada coisa que você fosse fazer, era acompanhada de fala. Então: 'Ricardo, vamos comprar pipoca?', 'O Ricardo vai comer pipoca'. 'O Ricardo vai jogar pipoca pro pato'. 'O Ricardo jogou a pipoca pro pato'. 'O pato come pipoca'.... entendeu?"

Apesar de um certo desconforto e irritação com o tipo de intervenção que fazia, a mãe de Ricardo agia assim ininterruptamente: *"Cê sai na*

rua, cê vai pegar um ônibus. O que que é o normal? Cê tá com um filho que é ouvinte, no colo, com três, quatro anos, 'Olha o barulho do ônibus, que interessante...'. E isso acabou aí. 'Olha o sinal, tá verde, o ônibus pode passar. O sinal tá vermelho é pra parar, pro pessoal que tá a pé, os pedestres, passarem'. Acabou, é uma vez só, ou ele por si ele vai descobrir. Não. Cê tá com o deficiente auditivo, cê entra no ônibus, você: 'Oh!!!', despertar nele o barulho do ônibus. Cê já tem que apontar o ouvido: 'Oh!!! Olha o brummm... Fez barulho, parou o barulho, olha a buzina...', sabe... Isso pra quem tá do seu lado, poxa vida, deve ser irritante. 'Acabou o barulho... fez o barulho... olha a luz... Verde! O ônibus vai passar! A luz vermelha, vai parar!', isso é um saco, né, você pensa bem. Eu falava o tempo inteiro. As pessoas ficavam me olhando e devia imaginar: 'Essa mulher é doida! É pirada!'. Entrava uma pessoa, e eu trabalhando cores: 'Olha, a blusa dela é amarela'. Oh!... O que que os outros têm com isso, né, ficava assustado. E aquilo eu falava com uma expressão bem... 'A blusa dela é amarela'. Entrava outra: 'É vermelha'. Isso, pra uma criança ouvinte, passa batido, na hora que ela vai colorir cê fala uma vez pra ela o que que é vermelho, o que é amarelo, o que é azul, e tudo bem. E pro deficiente auditivo, não."

O aprendizado de linguagem oral que Ricardo e os outros sujeitos surdos adquiriram devia-se às situações interativas das quais participaram, em que a fala era usada em contextos de convivência. Quando essas práticas familiares e também as fonoaudiológicas eram interativas, contribuía para o desenvolvimento de linguagem, mas não quando constituíam situações artificiais, e descontextualizadas da interação.

A mãe de Eliana considerava que a filha surda havia superado o estigma da surdez - "Assim como Eliana entra num restaurante chic, ela entra num barzinho numa boa, tranqüilamente, como se nada tivesse acontecendo. Ela é mais segura do que eu. É uma coisa incrível, que eu falo: 'Meu Deus do

céu!...'. eu agradeço a Deus isso tudo hoje" - mas essa visão não correspondia à realidade, conforme se pôde verificar na pesquisa.

No caso dos surdos não oralizados, não foi feito um trabalho sistemático e sistematizado de ensino de fala pela família. As razões que justificam esse comportamento parecem ser as mesmas situadas no Capítulo 3, em relação à leitura e a escrita, também referentes a expectativas de classe e de frações de classe sociais, entre outras variáveis.

Na história de Denise, por exemplo, suas conquistas de linguagem eram percebidas pela mãe como fruto de seu trabalho e da ação da escola: *"foi uma vitória que eu alcancei. Eu levava pra escola todo dia; levava e buscava..."*. No caso de Carlos, havia cobrança dos pais em relação ao desenvolvimento de fala: *"Sempre a gente cobra dele: 'Fala! Fala! Cê sabe falar!', e tal, chama a atenção dele, sempre a gente puxa um pouquinho. Ele reage sempre assim: 'Eu não sei! Não sei!...'"*, mas não houve ações específicas para desenvolver a linguagem oral. E, no caso de Frederico, toda a expectativa de que ele desenvolvesse linguagem oral se concentrava no trabalho feito pela fonoaudióloga que o atendeu durante oito anos. Os pais consideraram muito frustrante o resultado, como discuto adiante.

• INFLUÊNCIAS DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO DAS HABILIDADES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS SURDOS

Todos os sujeitos surdos da pesquisa receberam atendimento fonoaudiológico para desenvolver a linguagem oral. Diferenças significativas de atendimento, do ponto de vista da continuidade e da frequência, ocorreram em relação aos surdos oralizados e aos não oralizados.

Os surdos oralizados tiveram atendimento fonoaudiológico sem interrupção até o momento da realização da pesquisa, com exceção de Ricardo, que o interrompera por conta própria, há alguns anos, cansado da rotina dos atendimentos e da cobrança:

“cansa e precisa dar um tempo pra gente mesmo, daquela rotina, daquela cobrança [...] toda semana, duas vezes por semana[...]embora tenha muitas falhas, ainda, eu achei por bem ele dar esse tempo pra ele, pra não ficar uma coisa muito... massacrada. Ele que pediu. Falou: ‘Ah, já estou cansado!...’ (Depoimento da mãe)

Ricardo teve atendimento fonoaudiológico de dois anos e alguns meses de idade até por volta de quinze anos.

Eliana fazia fonoaudiologia desde os cinco anos de idade, embora houvesse colocado aparelho e sua família recebido orientações de como desenvolver o ensino de fala tão logo diagnosticaram a surdez, por volta de dois anos de idade. Na época da pesquisa, Eliana ainda fazia fonoaudiologia, três vezes por semana. Desde quando iniciara, teve apenas uma interrupção, por um ano.

A fonoaudiologia no caso de Rita começou aos dois anos e se mantinha até a época da pesquisa, uma vez por semana.

Os surdos não oralizados, por sua vez, receberam o atendimento fonoaudiológico prestado pelas escolas especiais de que foram alunos.

Apenas Frederico recebeu atendimento fonoaudiológico extra-escolar. Iniciou com um ano e oito meses, e permaneceu com o atendimento cerca de oito anos, duas vezes por semana. A avó de Frederico relatou haver-se queixado à fonoaudióloga de que seu neto não estava falando nada, mas esta argumentara que, em sua presença, era o contrário. A avó resolveu então, assistir a algumas sessões, e confirmou o que ela havia dito, mas Frederico não incorporava o que aprendia no seu dia a dia. A mãe de Frederico também considerou muito insatisfatório o resultado -*“Não fala naaada!!!..”*- além de ter tido um prejuízo financeiro. *“Brava, oito anos, perdeu”*, era o modo como ela se sentia. Percebia, ainda, que o tipo de trabalho de linguagem feito não possibilitava o desenvolvimento da iniciativa de Frederico para aproximar-se e conversar, nem tampouco o desenvolvimento cognitivo: *“Não tem inteligente, não tem. Muito*

bobo... Quase meu filho muito bobo... (descreve o retraimento), vergonha... Conversa! Medo". Segundo relatou, somente por volta dos doze anos Frederico começou a apresentar maior desinibição para comunicar-se oralmente; considerava que havia sido um início tardio: *"muita atrasada"*.

Denise iniciou atendimento fonoaudiológico por volta dos três anos, tendo sido este mantido até o fim da quarta série, em dois atendimentos por semana, prestado pela escola especial. Desde a quinta série, vinha recebendo um atendimento semanal, embora não tenha ficado claro se houvera continuidade do atendimento. O mesmo se passava em relação a Carlos e Frederico, na "Escola C".

Como foi discutido anteriormente, o trabalho fonoaudiológico prestado aos sujeitos colaborou, em alguma medida, para a construção das possibilidades discursivas orais dos sujeitos surdos, porém foram suas experiências interativas as principais responsáveis pelo aprendizado de linguagem oral.

Além disso, os dados disponíveis sugerem que o trabalho fonoaudiológico de linguagem não atendia as necessidades da interação verbal dos sujeitos surdos no cotidiano:

"Eu percebi uma coisa interessante. Quando eu fazia fonoaudiologia, eu falava... as pessoas... não entendiam ... Depois eu repetia, entende? Foi muita coincidência, uma época sem fonoaudiologia, todo mundo me entendia normal e não faziam perguntas. Quando fazia fonoaudiologia, todo mundo me pergunta e... fala, né? Segunda vez todo mundo entende. Fonoaudiologia me inibe... falar, me inibe. Mas, sem a fonoaudiologia eu fico mais à vontade, [ininteligível] eu posso falar. Com a fonoaudiologia, parece que eu sinto que eu não sei falar direito." (Depoimento de Eliana)

CAPÍTULO 6

SITUAÇÕES DISCURSIVAS NA SURDEZ: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS, ESTIGMA E PRECONCEITO

• INTRODUÇÃO

No Capítulo 4 foi situado de que maneira as formações imaginárias, a internalização de estigma e de preconceito interferem nos processos de leitura e de escrita dos sujeitos surdos. Sua influência estende-se à situação discursiva dos sujeitos, de modo semelhante, acarretando dificuldades e impedimentos na interação entre surdos e ouvintes.

• A RELAÇÃO DOS SURDOS COM OS OUVINTES

As dificuldades eram comuns a todos os sujeitos surdos, mas pareciam ser mais intensas nos surdos oralizados. Há indicações de que as razões principais de tais dificuldades estão no âmbito da representação que tinham dos ouvintes e o valor excessivo que conferiam à fala, que o entorno familiar e o atendimento profissional ensinavam e reforçavam, ao longo do processo de socialização. Falar parecia haver-se tornado sinônimo de ser pessoa.

A identificação entre falar e ser humano também pôde ser encontrada nos surdos não oralizados. Nesses sujeitos, o temor de não ser aceito pelo ouvinte parecia ser menor, provavelmente porque a língua de sinais lhes conferia uma identidade diversa da que possuíam os surdos oralizados.

Os sujeitos surdos, de um modo geral, achavam que os ouvintes eram pessoas inteiramente diversas deles ou antagônicas em relação a eles. Ao mesmo tempo, a imagem era de certo modo mitificada, idealizada, e inacessível, mas freqüentemente modelo de referência. As interações entre surdos e ouvintes - e também entre surdos e surdos - era marcada pela imagem introjetada do que pensavam que eram ou não, e do que gostariam, ou não, de ser. E também da imagem que pensavam que os ouvintes tinham do surdo: "[Rita sente] *um incômodo de ser surda. Por exemplo, esta entrevista com você foi um incômodo; ela não gosta de ficar falando dela, reclama que 'é surdo, é surdo, o tempo inteiro'*" (Depoimento da psicóloga que acompanhava Rita nas questões pedagógicas).

Por ser a estrutura social organizada fundamentalmente para as pessoas ouvintes, criam-se situações de estigma e de preconceito, um clima para o aparecimento, no surdo, do sentimento de não pertencimento, a sensação de que não é para ele o mundo em que se insere: "*Por que o Brasil não tem legenda? Por que nós estamos tão atrasados?*" (Fala de Rita).

A educação que tem sido oferecida aos surdos também é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do estigma e do preconceito. De acordo com WILCOX (1994: 112-115), a educação de surdos conseguiu impor a idéia de que o mundo dos surdos é um mundo incompleto, "*um mundo escuro e silencioso*", que se opõe a um mundo "*brilhante e adorável*", onde os surdos podem apreciar a convivência com o ouvinte (tradução minha). Embora, na atualidade, ainda segundo diz aquela autora, os surdos estejam rompendo a dominação a que têm sido sujeitados, e por intermédio da Arte e da Literatura, por exemplo, expressem o que vivenciam sobre a experiência de ser surdo e ser forçado a ser como o ouvinte, a cultura do silêncio ainda se mantém. As transformações poderão surgir caso as práticas educativas capacitem os surdos a questionarem as falsas representações e formações imaginárias construídas sobre a surdez e sobre o que significa ser ouvinte.

Ignorar o aparecimento da surdez na própria história de vida, perceber a circunstância da surdez como decorrência da vontade ou do castigo divino, ou desconsiderar o acaso de ter sido aquele e não um outro sujeito **qualquer** o acometido pela surdez, são outras condições que propiciam o aparecimento do estigma e do preconceito.

◆ O pressuposto de base: o segredo

De acordo com GOFFMAN (1982: 11), foram os gregos que criaram o termo **estigma**, *“para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”*.

Ser surdo representava, assim, para muitos sujeitos, um segredo a ser ocultado, uma marca profundamente depreciativa, não apenas nos primórdios da História, mas, desde então, incorporado a muitas mentalidades.

Ainda segundo GOFFMAN (1982: 14-15), há uma pressuposição de incompletude humana em relação à pessoa estigmatizada:

“Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.”

De acordo com esta análise, o que mantém o estigma é o **compartilhar da crença** de que há diferenças intrínsecas e humanas entre as pessoas. Nesses termos, a definição que o ouvinte estabeleceu a respeito do surdo é, assim, idêntica ou equivalente à definição que ele, surdo, incorporou e à qual adere. Mesmo que muitas vezes afirmem o contrário, muitos surdos vivenciam intimamente a certeza da assimetria. Tais diferenças não existem - as diversidades sim - e a afirmação da diferença tem como função **manter a**

desigualdade. Sendo socializada com essa crença, a pessoa surda aprende a se enxergar como não-humana, incompleta, e vive a surdez como um segredo a ser ocultado, uma chaga a ser encoberta. Não há o que esconder, e o que existe é apenas uma pessoa, que é surda: nem menos, nem mais que qualquer outra pessoa, apenas surda.

Por essa razão, a interação entre surdos e ouvintes é marcada por um clima de tensão, constrangimento e escrúpulo: *“O que eu percebo é que no princípio as pessoas ficam um pouco... reservadas e defensivas”* (Depoimento do professor de Português de Eliana). Os problemas de comunicação, embora interferissem na aproximação, não pareciam ser os fatores determinantes da distância que freqüentemente se estabelecia entre os sujeitos surdos e os ouvintes, e, sim, as representações de um em relação ao outro.

As relações sociais atravessadas pela vivência de segredo freqüentemente provocavam, nos ouvintes, uma sensação de que viam algo grave, sério, que não podiam ou deviam ter visto, e pareciam pensar que era melhor fingir que não haviam visto:

*“Então os alunos, principalmente quando ela pára uma aula pra fazer uma pergunta, que era uma coisa rara, raríssima, **os alunos têm uma certa... angústia, cê vê que é uma certa...** Primeiro, eu notava que era a percepção da diferença. [...] **Olhavam, desviavam, às vezes um olhava pro outro, né, havia uma...** porque também foi a primeira experiência deles, né, então na primeira semana, houve um certo constrangimento, assim, inicial. **Depois esse constrangimento foi se... se... sendo atenuado.**”* (Depoimento do professor de Português de Eliana; grifos meus).

O constrangimento entre ouvintes e sujeito surdo não era apenas inicial. Ele se mantinha porque **um e outro** compartilhavam temores em relação à interação. O professor concordou com essa hipótese, levantada ainda na entrevista, e acrescentou:

“Acho que (foi) por isso que esse atenuar foi mais lento, que se de repente fosse freqüente, o hábito com a participação diária, ia ser muito mais rápido. Eu acho até que as pessoas dissipariam mais cedo, e acho que as pessoas teriam mais... facilidade em ouvir, e mais interesse, também em participar com ela, e se aproximar. Porque eu sinto que o distanciamento maior é o distanciamento da pessoa saber que ela vai conversar e vai ter problemas pra entender e vai ter problemas pra se expressar, e pra evitar esse constrangimento, as pessoas acabam evitando as situações de conversa, de diálogo. E, de repente, é preciso que uma das partes, ou as duas tente, tentem um esforço maior pra acelerar isso, né? ...”.

Por causa da vivência de segredo, alguns sujeitos surdos achavam que não comunicar explicitamente a presença da surdez era uma espécie de engodo:

*“Ela teve num curso numa faculdade, de Informática, e era só ela surda. Só o professor que sabia que ela era surda, porque ela conversou com ele. Eles trabalhavam em grupo. Aí um dia ela chegou: **‘Mamãe, eu acho que eu estou pass... fazendo meus colegas de otário!...’** [...] Porque eu nunca falei com eles que eu sou surda’. Falei: ‘Uai, um dia qualquer cê fala, se você achar que precisa. Cê acha que precisa?’. Ela falou assim: **‘Não, mas cê não acha que é estranho eles não saberem?’**.” (Depoimento da mãe de Eliana; grifos meus)*

No caso de Eliana, ela procurou uma forma de dizer para os colegas que era surda:

*“Um dia ela chegou e perguntou pros colegas: ‘Vocês acham alguma coisa diferente em mim?’. Os colegas dela falaram: ‘Não, Eliana. **Você fala um pouco diferente, mas... não tem nada diferente em você não...**’. ‘Nó, vocês não acham nada, nada... Vocês me entendem direitinho, não tem problema?’. ‘Não, Eliana, não tem’. ‘Cês nunca perceberam que eu sou surda?’. Diz que eles deram a maior gozação*

nela: *'Deixa de ser boba, Eliana! Surda onde?! Cê acha que surda ia entender do jeito que cê entende? Como é que cê entende mais do que a gente?!'* Deram a maior gozação. Aí que ela mostrou o aparelho pra eles. Quer dizer, eles... não perceberam que ela era surda...."

Sobre a repercussão desse acontecimento para Eliana:

*"O medo dela... era saber se no outro dia, o tratamento ia ser igual. Quem ficou ansiosa fui eu pra chegar, pra saber... Aí eu fui, deixei, **fiz de conta que não tava interessada**, aí eu fui falei assim: 'E aí, minha filha, tudo bem lá na escola?'. 'Tudo bem, mamãe'. 'E aí, você achou alguma coisa diferente?'. 'Não, mamãe, tudo normal'. Falei: 'E as colegas?'. 'Sem problema, sem problema'. **Também eu não pergunt... não entro muito, pra não chamar a atenção.**"*

(Depoimento da mãe de Eliana; grifos meus)

Por ser o único que sabia que Eliana era surda, talvez o professor houvesse conversado com os alunos ouvintes, a fim de evitar preconceitos. A outra hipótese, decorrente ou não da primeira, seria a de que os colegas ouvintes poderiam estar simulando não terem notado a surdez, porque a fala de uma pessoa surda, mesmo que confundida com a de um estrangeiro, por exemplo, é incomum. Quando Eliana perguntou se não haviam notado nada de diferente nela, o termo "diferente" pode ter remetido os colegas a um sentido que temiam ser pejorativo, e na expectativa de não criar nenhum tipo de constrangimento, disseram que não havia nada de diferente. Se Eliana tivesse perguntado a si mesma, e talvez aos colegas, o que significava eles dizerem *"Você fala um pouco diferente"*, teria outra visão da interação. Não parecia haver, naquele grupo de ouvintes, nenhuma indisposição para a aproximação, mas notaram diversidades. Como a explicaram? A mãe de Eliana simulou indiferença, como se o acontecimento fosse corriqueiro e a surdez não existisse. Para não levantar nenhum conflito, e evitar que Eliana sofresse só de pensar na possibilidade de não ser aceita, fingiu que não foi afetada. Eliana, por sua vez, concluiu que estava tudo bem.

Das formas de pensar a interação, a surdez e os ouvintes, decorrem várias atitudes dos sujeitos surdos, que examino em seguida.

É importante salientar, como já fiz em outro momento desta dissertação, que para esta análise, a vivência de estigma não é restrita aos sujeitos surdos. O estigma e o preconceito são formas de pensar comuns a todos aqueles que pertencem a categorias que são recebidas com ressalva por um exogrupo determinado. Assim, interpretamos como mancha e degradação fazer parte de categorias que aprendemos a ver como inferiores. A surdez, tomada como instância de análise das questões referentes ao estigma e ao preconceito, foi escolhida apenas porque é objeto de minha pesquisa e de meu interesse de educadora e pesquisadora.

São muitas as categorias susceptíveis de estigmatização, porque a socialização desvaloriza a diversidade e tolera mal a heterogeneidade. E por serem os surdos minoria, por estarem incluídos em categorias estigmatizadas - muitas pessoas surdas são pobres e analfabetas - e porque simplesmente são surdos, e não ouvintes, parecem estar mais vulneráveis à assimilação de estigma .

◆ A cerimônia, o terror do palco e a ausência de clímax

Para analisar algumas atitudes dos sujeitos surdos na interação com ouvintes, tomo como referência os conceitos de **cerimônia, terror do palco e ausência de clímax**, tratados por GEERTZ (1978: 265-267)¹.

¹ Estes conceitos são discutidos por Clifford GEERTZ, antropólogo americano que realizou, entre outros, um estudo etnográfico sobre o modo de vida dos balineses. Sinto-me à vontade para adotar a perspectiva desse autor, mesmo ele tendo se pautado numa cultura diversa da ocidental, porque compartilho a idéia de que "[...] certos tipos de padrões e certas espécies de relações entre os padrões reaparecem de uma sociedade para outra pela razão muito simples de que as exigências orientacionais que eles servem são genericamente humanas. Os problemas, sendo existenciais, são universais; suas soluções, sendo humanas, são diversas" (GEERTZ, 1978: 228; grifo meu).

De acordo com esse autor, ocorre cerimonialização do intercâmbio social quando o propósito é manter o anonimato e encobrir aspectos da condição humana, como a vulnerabilidade:

"Para manter o anonimato (relativo) dos indivíduos com quem se tem um contato diário, para arrefecer a intimidade implícita nas relações face a face [...] é necessário formalizar as relações com eles num nível bem elevado, confrontá-los numa distância sociológica média, onde estejam próximos o bastante para serem identificados, mas não tão próximos para serem apreendidos: quase estranhos, quase amigos." (GEERTZ, 1978: 265)

Para manter o anonimato, é necessário formalizar as relações. Há uma *"cortesia calculada"*, *"um polimento diligente das superfícies da vida social"*, uma interação em que ocorre *"fusão de rito, perícia e cortesia"*. A preocupação com a forma é intensa: *"os atos sociais são destinados a agradar [...], o cerimonial toma a forma de um 'desempenho' intenso, até mesmo assíduo"* (GEERTZ, 1978: 266).

A **cerimônia** parecia constituir uma das marcas das aproximações de alguns sujeitos surdos em relação aos ouvintes. A atitude foi observada no caso de dois sujeitos surdos oralizados, Rita e principalmente Eliana, cujos depoimentos privilegio: *"Ela sempre foi muito cordial, muito cortês, extremamente fina, educada, mas ela.... não se dava a falar de si. Nem nas dificuldades em sala de aula"* (Depoimento do professor de Português de Eliana).

Também nas entrevistas, as respostas de Eliana pareciam calculadas. Embora a situação de entrevista influencie a situação discursiva, não parecia ser esta a variável determinante da cerimônia. As palavras pareciam ter sido selecionadas com cuidado, com a preocupação de não usar qualquer uma, esmerando-se para falar bem, e fonoarticular corretamente os sons, atitude que, somada à sua voz de tonalidade grave, dava um tom formal ao discurso. Uma dessas circunstâncias foi quando Eliana explicou certos

termos dos textos apresentados, nas provas de leitura da pesquisa; quando diferenciou, por exemplo, as expressões “rosto bonito”, “rosto muito bonito”, “rosto mais bonito do país”, iniciando a partir do último termo, comentou: *“Que tem propriedade. Determina. Agora, rosto bonito, não determina. Tem tantos... Porque rosto bonito é relativo. Rosto mais bonito do país determina; é determinado. Esse não é determinado [rosto bonito]. Esse [rosto bonito] é relativo”*; Também quando comentou a expressão “mundo podre”: *“Tipo metáfora. Suaviza, mas também dá beleza ao texto. Fica bonito o texto com o uso da metáfora”*; sobre a repetição de termos, como em “discutiram, discutiram e discutiram”: *“Pra enfatizar a discussão. Para esclarecer o fato. O texto é informativo”*; sobre a explicação do termo “mundo péssimo”: *“Até parece um processo... Eu acho que um mundo péssimo é a última etapa do deterioramento do mundo”*. E quando comentou sobre o termo “morrendo de medo”: *“As pessoas que falam isso, estão usando hipérbole”*, havia um tom assertivo e formal no discurso, além da preocupação em usar termos técnicos.

Por outro lado, foi observado o uso de formas mais coloquiais, apesar de bem mais raras, e que tornavam a interação mais pessoal. Eram aquelas situações em que Eliana parecia menos preocupada com o aspecto formal; uma delas, quando explicou a diferença entre “pedir”, “exigir” e “suplicar”: *“Uai... É diferente demais... A diferença é grande. Por causa da intensidade. Pediu, solicitou, não significa implorar, suplicar, não”*. Outra, quando comentou a ausência de relação entre as ações expressas por aqueles verbos: *“Acho que não. Pra mim, não. Pediu, solicitou, não está mandando, não. Pediu, como se fosse um favor, entendeu? Agora, esse já não é um favor, é uma obrigação”*.

Um outro ponto de vista é o de BOURDIEU (1996: 74), para quem o modo de falar reflete o *ethos* de uma classe social. A “distinção da burguesia” permeia, nos termos desse autor, a relação do sujeito com a linguagem:

“[...] a competência propriamente lingüística, especialmente a fonológica, constitui uma dimensão da

hexis corporal onde se exprimem toda a relação do mundo social e toda relação socialmente instruída com o mundo. Tudo leva a crer que, através do que Pierre Guiraud designa como o 'estilo articulatório', o esquema corporal característico de uma classe determina o sistema dos traços fonológicos que caracterizam uma pronúncia de classe [...]."

A preocupação com o ensino da fonoarticulação ao surdo parece ser, assim, também um reflexo de uma expectativa de classe social. Determinado "estilo articulatório" informa sobre o pertencimento do sujeito a uma determinada classe e fração social. Por essas e outras considerações, é possível supor que um valor que permeia as práticas oralistas de ensino de fala para os surdos é a alta expectativa de projeção e ascensão social.

Segundo afirma ALLPORT (1962: 178), é comum a membros de grupos minoritários uma variedade de esforços para adquirir *status*. Essa busca reflete-se no uso da linguagem pelo sujeito, a qual se torna um meio de elevar-se na escala social.

A cerimônia acarretava, ainda nos termos de GEERTZ (1978: 269-270), **ausência de clímax**: as atividades sociais não se consumavam; os assuntos eram fugazes, e os encontros auto-contidos; o sujeito surdo até conseguia passar despercebido, e não havia envolvimento na interação:

"[...] as atividades sociais não constroem, ou não lhes é permitido construir, consumações definitivas. As discussões surgem e desaparecem, às vezes até persistem, mas é raro que subam à cabeça [...]. A vida cotidiana consiste em encontros autocontidos, monádicos, nos quais algo pode acontecer ou não - uma intenção é compreendida ou não, uma tarefa é realizada ou não. [...] os acontecimentos assemelham-se aos feriados. Eles aparecem, desvanecem-se e reaparecem - cada um deles discreto, suficiente em si mesmo, uma manifestação particular da ordem das coisas fixadas."

Essas atitudes pareciam explicar-se pelo temor do sujeito surdo de perder o controle do seu papel, por uma circunstância qualquer, e de ocorrer um aprisionamento num embaraço mútuo.

A cerimônia e a ausência de clímax nas relações entre sujeitos surdos e ouvintes também pareciam ser decorrentes da internalização de estigma, de preconceito e das formações imaginárias.

Ser surdo representava, para muitos sujeitos surdos, como discuti anteriormente, um segredo a ser ocultado. Essa crença era compartilhada com o ouvinte: *“O semestre em que eu dei aula pra ela, eu tinha planejado dois tipos de trabalho de grupo: um, foi uma peça de teatro. **Claro, ela não participou, mas também havia outras opções, ela acabou entrando numa outra opção**”*. Ao explicar por que considerou óbvia a não participação de Eliana na peça de teatro, seu professor de Português avaliou a situação a partir de uma visão estigmatizada da surdez:

*“Eu tento me colocar no papel dela, por exemplo. Eu acho que eu também não participaria, a não ser que eu tivesse muito bem trabalhada essa questão da dificuldade do outro me entender, sabe como?... De repente eu tô fazendo uma comédia, e eu não me faço compreender, o outro não ri, concorda? Eu não sei, **eu... respeito muito isso**, eu acho que... não sei se é preconceito ou não, mas...”*

Além de Eliana já ter tido alguma experiência com teatro, em séries iniciais da escolarização, seria viável sua participação, o que implicaria, talvez, adaptação e treino maior de algumas falas, maior uso dos recursos não verbais, e outras estratégias. A peça em questão era uma comédia de Molière sobre o adultério, em um ato, pequena. Ao imaginar-se surdo e atuando na peça teatral, o professor supunha que não seria entendido. Imaginava que a platéia não acharia graça, e seria uma exposição ao ridículo. Por essa razão usou o termo *“eu respeito”*. Considerava óbvio que Eliana se recusaria a participar, talvez pelo pressuposto de que o teatro seria o palco da revelação do segredo, e, por essa razão, uma espécie de afronta à surdez.

É nesse sentido que volto a reafirmar que o que sustenta o estigma é a crença, compartilhada, de existência de um segredo.

De acordo com GOFFMAN (1982: 23-25), a pessoa estigmatizada tem uma incerteza a respeito das categorias em que poderão classificá-lo, por não saber o que os outros pensam de verdade a seu respeito, por ter o sentimento de estar em exibição, ou por temer que qualquer atitude de erro ou engano seu seja imputada à surdez.

Pelas evidências disponíveis nos dados dessa pesquisa, parece haver um sentimento de **certeza**, e não de incerteza. Quando há dúvida, o sujeito lida com a existência do não e do sim. Sabe que pode ser mal recebido, ou não. No caso de Eliana, por exemplo, ela evitava a aproximação dos colegas ouvintes da Faculdade. A distância que mantinha levava a crer que se pautava por uma nítida certeza: a de que não seria bem recebida. Transformava as incertezas em certezas, e parecia confirmar as formações imaginárias que tinha sobre o tratamento dos ouvintes em relação aos surdos. Como discuti, o estigma não é uma ficção, mas também não é uma totalidade: pessoas surdas também são alvo de interesse, não como curiosidade mórbida, mas como sujeitos que são. Eliana, porém, não parecia considerar essa possibilidade que a realidade oferecia.

Freqüentemente, a interação verbal era fonte de intenso incômodo. A apresentação de trabalhos em sala de aula era uma dessas circunstâncias, para Eliana: *"Nunca gostei de apresentar. Nunca. As minhas colegas apresentavam"*. Uma experiência análoga ocorreu quando Eliana cursava a 7ª série, num trabalho em grupo: *"Suei muito. Era sobre verme. Eles apresentavam, eu não. Ficava calada. E olhando para eles. ... Eu não queria falar"*. Na Faculdade, a demanda por trabalhos em grupo reapareceu:

*"Teve um trabalho de Direito, na Faculdade, no semestre passado. Tinha que apresentar o trabalho. Eu ficava calada, todo mundo falava. Eu ficava só... **Todo mundo falaava... Menos eu.** No trabalho de Direito, da Faculdade, era obrigatório uma pessoa membro do*

grupo falar. Mas eu não precisei falar, porque eu não queria. Eu sempre prefiro não falar nada. Prefiro ficar calada. O pior é falar. Falar, aí eu fico suando. Fico pensando se todo mundo entende direito. [...] Eu falava pro... com meus colegas, falava pra minha professora. Muito difícil. Dava pânico.”

Dizer apenas o estritamente indispensável, e ser sucinta, sugerem tentativa intensa de controle da imagem social. A vivência mais comum parecia ser a de “terror do palco” (GEERTZ, 1978: 268):

“[...] um nervosismo difuso, habitualmente controlado, embora virtualmente paralisante em certas situações, ante a perspectiva (e o fato) da interação social, uma preocupação crônica, geralmente penetrante, de que não se possa agir com a finesse exigida. [...] Consiste no medo de que, por falta de habilidade ou autocontrole, ou talvez por mero acidente, não seja mantida a ilusão estética, de que o ator perderá o controle de seu papel e que o seu papel, portanto, se dissolverá no ator. A distância estética entra em colapso, a audiência (e o ator) perde de vista o Hamlet e passa a ver, com grande desconforto para todos envolvidos, um João da Silva qualquer, dolorosamente caricaturado como o Príncipe da Dinamarca.”

A preocupação em falar bem e as representações sobre os ouvintes e a surdez acarretavam um tipo de interação num nível muito superficial, e sem espontaneidade. É provável que Eliana tivesse medo de perder o controle de seu papel e, por uma circunstância qualquer, ficasse evidenciado que era surda, ao serem reveladas suas dificuldades de fala e de leitura labial. Possivelmente, temia que essa distância estética entrasse em colapso, e, para evitar isso, fugia à interação. Em sala de aula, na graduação, houve trabalhos em que foi solicitada a realizar entrevistas, mas conseguiu um pretexto para não fazê-las, e entrevistou somente pessoas com quem tinha familiaridade:

"Fiz o trabalho, mas... era um encontro... Aí, eu falei que não podia ir porque eu tinha compromisso à tarde... Ah, tive também uma entrevista a pessoas da casa, com meus amigos. Não era uma pessoa importante, sabe, não pediam pessoas importantes. Só da família. Mais fácil".

A apreensão em relação à interação verbal aumentava com a perspectiva de encontros grupais: *"Se sair com eles pra uma festa qualquer, cê sabe, eles vão ficar conversando, e... é difícil acompanhar. [...] Eu ficava calada a maior parte do tempo".* Rita também permanecia emudecida:

*"Com a Rita, eu nunca sei se ela tá entendendo, ou não. [...] Como **ela também não exige muito, de mim, ela não reclama muito**, acaba sendo aquele aluno que não precisa da sua presença. Já não tenho tempo, a turma é assim, ela não chama!...Aí cê fala assim: 'Ah!... Então, normal, né...'. Pra mim ela é uma pessoa muito normal. [...] Elas² não gostam muito de participar, assim, de falar a opinião, resposta ao texto, 'Fulano, o que você achou....', normalmente elas quase não falam [...] Na sala, quando por exemplo: 'Fulano, vão ver esse exercício aí, o que você respondeu....', ela não gosta. **Aí eu não forço não, porque não sei se existe algum problema na sala dela, não gostar de falar.** Eu deixo passar. Eu sei que ela fez, vou lá na carteira, olho, a avaliação tá sendo feita [...] A postura dela é muito assim, ó...[fisionomia de prostração, dramatização de gesto de encostada na carteira]. A Rita senta na última, na penúltima carteira. Acho ela mais apática. Ela não exige nada de mim!... E eu acabo não dando o que ela precisa ou merece. [...] Sabe aquela aluna assim... tudo que manda fazer, ela faz. Nunca deixou de fazer, é sempre pontual, é sempre responsável, é aquela aluna...aluna **normal**. [...]*

2

Referindo-se a Rita e a outra aluna surda, de outra série escolar, na mesma escola.

Elas são muito tristes. Eu vejo tristeza nelas. Elas não são alegres."

(Depoimento da professora de Português de Rita; grifos meus)

Da parte dos surdos não oralizados, parecia haver menos temor em relação ao ouvinte, exceto para Carlos -

"Ele tem vergonha de conversar. Ele desconfia que ele não fala bem. Fica nervoso, evita conversar porque já sabe que não vai se sair bem. [...] Ele é muito complexado pra se comunicar com os outros, a gente sai com ele na rua, tem que saber proceder com ele, porque ele é muito cheio de complexo. Tem que saber o que conversa, o que conversa com os outros perto dele." (Depoimento do pai de Carlos)

◆ **Necessidade de aprovação, auto-depreciação, desconfiança**

De acordo com POSSENTI (1990: 45), na situação discursiva, efeitos de sentido são produzidos pelo ato de falar, e o próprio ato em si é importante, e não apenas o que e como se fala. Os efeitos de sentido criados são influenciados pelas formações imaginárias, que designam "*o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*", segundo afirma PÉCHEUX (1990: 82-85), conforme discuti no capítulo anterior.

As formações imaginárias e a preocupação com a imagem permeiam as relações interpessoais. No caso dos sujeitos em questão, a surdez torna-se um ingrediente de acréscimo, pelas representações que os sujeitos construíram sobre ela, as que percebem nos ouvintes, e outras que não correspondem, mas são produto desse imaginário.

No caso dos sujeitos em questão, a preocupação com a aprovação, no campo discursivo, apareceu especialmente no caso de Denise e de Ricardo. Privilegio os exemplos deste último, por serem mais evidentes. Ricardo tentava perceber sinais de aprovação em mim, constantemente. Além da interação comigo, a preocupação com a aprovação, no campo discursivo,

pôde ser notada a partir dos depoimentos de outras pessoas do entorno familiar e escolar de Ricardo:

“Às vezes ele pergunta se ele tá falando bonito. .Ele muitas vezes fica me perguntando: ‘Cê acha que eu falo bonito?’ , ‘Não, tem coisa que cê fala errado, que cê não precisa falar assim...’. Eu tenho um detalhe: eu corrijo muito a fala, eu sempre me preocupei muito. Então eu sempre fui muito crítica na fala dele.” (Depoimento da psicóloga que acompanhava Ricardo nas questões pedagógicas)

Era comum Ricardo conferir se falava apropriadamente, também segundo sua mãe disse. Subordinava suas atitudes à avaliação do outro como se ele não tivesse condição de se auto-avaliar, de saber de si. A necessidade era de um tipo específico de aprovação: queria saber se fazia como devia ser, numa busca constante de normalidade.

A preocupação com a aprovação tem como consequência a redução da atividade reflexiva. O sujeito deposita no outro a avaliação das próprias atitudes, e, conforme o depoimento abaixo, faz para ser aprovado:

*“ele me pergunta, **pra ter uma afirmativa**, se ele tá falando ou não direito. [...] Normalmente, é quando ele tem que dar um parecer, quando ele tem que falar alguma coisa, mesmo depois que ele fala, ele comenta depois comigo: ‘Eu agi dessa forma, cê acha que eu falei certo? Era desse jeito que **era pra ser falado?**’ [...] ele te pergunta dez vezes o mesmo lugar, ele **quer conferir** o que que ele faz mais vinte vezes, ele te cutuca, sabe, ele te pega, ele fica te cutucando, aí eu falo: ‘Ricardo, tira a mão de mim....’, mas aí já uma questão emocional dele, ele precisa confirmar vinte vezes uma coisa que ele vai fazer.”* (Depoimento da psicóloga que acompanhava Ricardo nas questões pedagógicas; grifos meus)

A necessidade de aprovação era freqüente e obsessivamente perseguida. É importante salientar que ela difere da necessidade de referência, importante para qualquer pessoa.

Na situação discursiva das entrevistas da pesquisa, a necessidade de aprovação foi observada em Ricardo especialmente mediante os elementos não verbais do discurso: seu olhar aguardava, freqüentemente, um parecer meu, ou um sinal favorável para prosseguir. As pausas, entre uma fala e outra, também tinham o mesmo propósito. Era muito freqüente também o uso da expressão fática "né?...", ao final de vários enunciados, não apenas para garantir o contato, mas para obter minha concordância.

PEREIRA, MOURA & LODI (1996: 171), a partir da observação de interações entre surdos oralizados e entre surdos bem oralizados e ouvintes, notaram diferenças de comunicação que pareciam decorrer da imagem construída sobre o interlocutor. Também PEREIRA (1989) verificou que as representações das mães ouvintes sobre seus filhos surdos acarretavam formas diversas de comunicação e resultados também diversos.

De acordo com SUSSMAN (1973), *apud* HIGGINS (1980: 101), porque têm sido tradicionalmente submetidos pelos ouvintes, são comuns, nos surdos, níveis baixos de auto-estima, comparativamente aos ouvintes.

Na percepção de SACKS (1990: 147), as relações com vários estudantes surdos que conheceu, ao desenvolver sua pesquisa, sugeriram passividade, crença na fatalidade e na idéia de que eram cidadãos de segunda categoria e, especialmente, "[...] alguma cruel corrosão da auto-imagem [...]".

Sentimento de incapacidade, humilhação, autodepreciação e irritabilidade apareceram, de modos diversos, em graus variados, e em circunstâncias diferentes, em todos os sujeitos surdos da pesquisa. Decorriam, por sua vez, da assimilação de estigma e preconceito.

Cito alguns exemplos de dois sujeitos surdos oralizados - Eliana e, principalmente, Rita - e um sujeito não oralizado - Denise.

Em relação a Denise, o autoconceito depreciativo interferiu sobremaneira na sua situação discursiva. As dificuldades que ela apresentou de explicar o texto, utilizado para o teste de leitura, não eram fruto de uma

incompetência intrínseca, de que ela tinha certeza; as formações imaginárias em relação à sua comunicação por língua de sinais é que produziam resultados aquém de sua capacidade. Por considerar ruim a qualidade de sua comunicação, o resultado tornava-se ruim de fato, porque não se esmerava em ser clara, e já começava explicando sem o mínimo de confiança em que poderia ser clara. Iniciava já em processo de desistência.

Quando Denise não se autocensurava, a narrativa em língua de sinais fluía com naturalidade e desembaraço. Muito freqüentemente, suas narrativas eram sucintas. Eu percebia que ela podia narrar com mais detalhes, mas isso não acontecia por causa da autodepreciação quanto à sua comunicação. Embora eu não desprezasse o que ela havia dito, achava que podia ser exigente: ela tinha condições de ir além. Diante de minha intervenção, porém, Denise facilmente fazia uma leitura autodepreciativa, desanimava, e exibia intensa contrariedade, supondo que eu considerava seu desempenho em língua de sinais muito fraco.

De acordo com MERTON (1948), *apud* ALLPORT (1962: 180), a profecia autocumprida é o resultado que as expectativas de certo tipo de conduta por parte dos outros provocam no sujeito. Em outras palavras, eu me torno aquilo que pensam que eu sou. Os sujeitos surdos deparam-se com baixas expectativas sobre eles, ao longo do processo de socialização, na escola e fora dela, e internalizam essas mesmas formas de pensar. Entretanto, mesmo que não houvesse uma atitude depreciativa sobre eles, ainda assim pareciam pensar nos moldes do raciocínio da profecia autocumprida, mas sob a seguinte forma: eu me torno aquilo que eu penso que eles pensam que eu sou. A profecia autocumprida parece ser, assim, susceptível às influências das formações imaginárias.

No caso de Eliana, era freqüente o incômodo sempre que não era entendida na primeira vez. Esse incômodo decorria de um sentimento de humilhação de ter de repetir o que dissera para o outro. Ela tinha também a vivência de que o tempo de investimento em aprendizado de fala era

desproporcional aos resultados que obtivera: *"Eu não queria falar até a pessoa não precisar perguntar 'O quê? Não tô entendendo...'. Incomoda... [...] Todo mundo tá falando direito... Então... vou melhorar a fala. Eu comecei a aprender falar desde pequenininha... É muito teempo..., pra não falar direito... Incomoda"*. O mal-estar em repetir explicava-se, também, pela dificuldade de admitir que sua expressão verbal não era completamente inteligível. Para Eliana, se o outro compreendesse o que ela dizia numa segunda vez não tinha qualquer valor. Perdia de vista, assim, a prioridade de comunicar: porque, se o desejo era de comunicar, ser entendida apenas da segunda vez, teria importância mínima ou nenhuma importância, desde que fosse compreendida. Não tinha também a dimensão de que a incomunicabilidade e a incompreensão, os mal-entendidos e as lacunas também ocorrem em relação ao ouvinte. As dificuldades não decorriam exclusivamente da dificuldade de comunicação do surdo, mas da do ouvinte também. Numa certa ocasião de uma entrevista com Frederico, tive dúvidas se eu havia entendido algo que ele dissera, e pedi que repetisse. Frederico ficou muito incomodado, e apesar de sorrir para mim, ficou bastante irritado: *"Outra vez?!"*. Não considerava a possibilidade de a dificuldade ser minha, e não sua. Noutras vezes, ficou extremamente constrangido, mas não admitiu uma só vez que a dificuldade poderia estar, e em alguns casos estava, de fato, em mim.

No caso de Rita, as auto-avaliações também eram depreciativas: *"minha voz é muito ruim. Minha voz é feia"*, e o nível de irritação, muito alto. SOUZA (1986: 124) observou, nos sujeitos surdos de sua pesquisa, várias características de personalidade que também foram constatadas por outros pesquisadores. A irritabilidade foi uma das características freqüentemente mencionadas em trabalhos de diversos autores. Durante as entrevistas, Rita ficava extremamente irritada quando eu não entendia o que ela dizia. Também se irritava muito e perdia a paciência diante das suas dificuldades para

explicar algo. Tinha a expectativa de que eu deduzisse, talvez como uma forma de evitar que fossem reveladas suas dificuldades de compreensão.

A irritação também era decorrente de como compreendia as atitudes dos ouvintes, ou as atitudes de estranhamento dos ouvintes em relação à surdez, que lhe pareciam estigmatizantes: *"As pessoas ficam olhando, ficam olhando, ficam olhando toda a vida.... e falam: 'O que é isso? Você não escuta nada?'"* (Depoimento de Rita). Também havia irritação quando as pessoas se comunicavam sem voz ou em tom mais alto, estivessem elas subestimando Rita, ou não:

"Uma pessoa que sabe que eu sou surda fala muito mais devagar. Aí fico com raiva!.... Por isso escondo [o aparelho auditivo] pra ninguém saber, pra todo mundo falar normal. [...] Minhas colegas acham que eu não escuto e por isso eles falam muito devagar pra mim. E eles ficam cansados de falar...ahm.... ahm... ahm.... então, por isso, não dá pra falar muita coisa. Quando vai falar, fala muito devagar, a boca das colegas cansa, [Ri], por isso não querem falar comigo. Eu já falei: 'Fala normal. Eu escuto'. Elas acham que eu não escuto".

E de fato, Rita não ouvia mesmo, mas isso não era fácil de admitir. Cheguei a fazer um teste simples, pedindo-lhe que identificasse, de olhos fechados e, em seguida, de olhos abertos, uma frase qualquer. Comentei sobre o tempo, dizendo *"Parece que vai chover"*. Rita foi capaz de perceber o início da frase, mas não o restante, e, mesmo assim, apenas quando permaneceu de olhos abertos.

Em algumas ocasiões, Rita me pediu desculpas quando eu não entendi o que ela disse. Parecia sentir-se obrigada a ser sempre clara. Não perdoava suas dificuldades de comunicação. Outras vezes, não chegava a se desculpar, mas era evidente, nela, a frustração de não ter sido entendida.

De acordo com HIGGINS (1980: 136), porque são freqüentemente vistos como diferentes ou esquisitos, os surdos costumam ser submetidos a escrutínios pelos ouvintes, e suas ações são observadas muito de perto, até

mesmo para confirmar o que é dito sobre eles. Estas são atitudes estigmatizantes, e parecem ser as responsáveis diretas pela desconfiança, presente em muitos casos.

Ainda de acordo com aquele autor, pessoas surdas são freqüentemente prevenidas e rancorosas em relação aos ouvintes, e são céticas quanto a seus motivos e intenções: *"um homem surdo observou: 'Quando uma pessoa ouvinte começa a se associar com os surdos, os surdos se surpreendem: 'por que os ouvintes estão ali?'. 'O que aquele ouvinte quer?'"* (HIGGINS, 1980: 45; tradução minha).

ALLPORT (1962: 163-164) denomina "preocupação obsessiva" uma ansiedade onipresente em relação à possibilidade de sofrer uma humilhação, que gera, por sua vez, a prevenção ou alerta, como autodefesa, atitude bastante comum a membros de grupos minoritários.

A base da desconfiança são experiências prévias e também formações imaginárias, que geram no sujeito uma **certeza** sobre o que pensam dele. E as conclusões às quais ele chega são sempre desfavoráveis. Elas podem confirmar, ou não, um olhar depreciativo sobre a surdez.

No caso desta pesquisa, a desconfiança apareceu especialmente no casos de Rita, Carlos, Frederico e sua família.

Rita, por exemplo, tinha um olhar que incomodava muito. Reparava excessivamente: meus gestos, minhas coisas, minha roupa. Embora fosse uma adolescente muito bonita, suas feições eram sisudas, e tinha uma expressão de seriedade e desconfiança.

Rita vivenciava a interação com o ouvinte como invasão do seu eu. Pelo menos em relação a mim, Rita assim percebia: *"Eu acho que você fica.... [gesto repetitivo junto ao tórax, representativo de imposição] entr.... na minha vida, você vai saber o que aconteceu com a minha vida. Eu não gosto. [...] Você me pesquisa porque eu sou surda"*. De fato, eu me aproximara dela por ela ser surda; havia o interesse de uma investigação científica, mas eu não tinha em relação a ela o olhar que ela supunha: percebia-o com a

desconfiança, pois pensava que eu via nela e talvez nos surdos, em geral, algo **esquisito**. Ao final de uma das entrevistas, tornou a manifestar muita irritação:

“Não vou fazer mais não. Não vou falar nada. Cê vai perguntando, mas não vou falar nada. Vou falar ‘sim’ ou ‘não’, pronto. Não vou falar ‘como’, nem ‘porque’ [...]. Você me pergunta porque eu sou surda. Eu não podia ser surda! Se não tivesse surda, não tem trabalho. Minha mãe briga quando eu não entendo, ser surda dá muito problema!!! Se eu não fosse, dava menos trabalho, dá menos problema.... Eu posso ser igual as outras! Eu quero ser igual às outras!”

Por que desejava ser o que já era? Embora fosse surda e tivesse dificuldades de comunicação, era uma adolescente, tinha os mesmos anseios e problemas, tinha outros também decorrentes do fato de ser surda, mas não podia imaginar-se como as outras. E não considerava de modo algum a possibilidade de que eu, ou qualquer ouvinte que fosse, pudesse ser ou ter sido como ela, em muitos campos.

De acordo com SOUZA (1986: 113), mais da metade dos sujeitos surdos de sua pesquisa apresentou constante preocupação em esconder a insegurança interna, muita desconfiança, e o pressuposto de que alguém estava interessado em descobrir suas fraquezas para criticá-los ou destruí-los.

No caso de Frederico e de sua família, a desconfiança apareceu antes mesmo das entrevistas propriamente ditas.

Antes de iniciar sua pesquisa sociológica sobre a interação entre surdos e ouvintes, HIGGINS (1980: 186) foi advertido, por um líder surdo, no sentido de que encontraria ceticismo, suspeita e resistência, apesar de ser filho de pais surdos. Embora tivesse sido bem acolhido por muitos sujeitos surdos, também deparou com resistências.

O mesmo ocorreu comigo. O acesso ao pai de Frederico foi muito difícil. Antes da entrevista, tentei várias vezes encontrá-lo, sem sucesso.

Quando, finalmente, obtive seu consentimento em participar das entrevistas, foi após extrema insistência, a partir de um encontro em sua casa. Cada possibilidade de dia e horário que eu levantava era sempre impossível para ele. Até que, por fim, propus uma determinada alternativa que ele se viu quase obrigado a aceitar. Naquele dia, em sua casa, permaneci por mais de três horas, explicando sobre a pesquisa e ouvindo vários relatos. O pai de Frederico expôs problemas que teve com alguns surdos, dificuldades de aceitação da surdez na família de sua ex-esposa, problemas conjugais pessoais e dificuldades escolares de Frederico. Fui tendo a impressão de que testemunhar esses depoimentos era como abrir as portas de uma realidade que parecia, de certo modo, hermética.

Com a mãe de Frederico, as dificuldades também foram muitas. O primeiro encontro com ela foi muito semelhante ao que se passara na casa de seu ex-marido, pai de Frederico. Depois de conseguir que ela concedesse as entrevistas, decidi interrompê-las. Seu atual marido, na época, também surdo, sugeriu que eu conversasse com ela; não queria mais participar, porque se sentia muito constrangida, segundo ele. Tive então de ir até sua casa novamente, para apresentar meus argumentos, já que faltava apenas mais uma entrevista. O número de surdos filhos de pais surdos era muito pequeno, especialmente nas condições de pesquisa que eu estabelecera; uma interrupção seria muito prejudicial. Na verdade, fiz quase uma súplica, e ela aceitou com um jeito de quem faria um sacrifício muito pesado. Procurou ser breve e foi pouco receptiva.

No que diz respeito ao contato com a avó de Frederico, também não foi fácil. Estava sempre ocupada para conceder uma entrevista. Tive que ir à sua casa, e também foi necessário permanecer lá por várias horas, explicando sobre a pesquisa. Somente depois de vários contatos por telefone e pessoalmente, porque eu também procurava por Frederico, por intermédio dela, é que houve uma mudança de disposição. Contudo, a confiança surgiu, de fato, quando eu manifestei pesar em relação ao fato de Frederico haver

interrompido os estudos, e deixei escapar a minha posição de discordância em relação à decisão da "Escola C" de não aceitar de volta o aluno que havia expulsado e que queria continuar os estudos. A partir de então, abriu seu coração, acolheu-me com receptividade, preparou lanche e me deu um presente. Contou-me todas as dificuldades de Frederico na escola especial onde estudava, e pediu-me que eu o aconselhasse a tentar retornar à escola. Parecia, naquele momento, que eu deixara de ser suspeita, para ela.

Em relação a Frederico, a dificuldade também foi imensa. Na época da pesquisa, viajava semanalmente, em atividades de vendas, como autônomo, em outras cidades. Era, assim, extremamente difícil encontrá-lo. Belo Horizonte era ponto de partida e de chegada, e Frederico quase não permanecia na cidade. Embora entre uma e outra saída, ficasse por alguns dias, as viagens constituíram pretexto para impossibilitar o encontro comigo. Em nenhum momento, apresentou qualquer alternativa. Não houve uma única vez que ele houvesse sugerido aguardar um telefonema da avó, o intermediário ouvinte nas ligações telefônicas, ou coisa parecida. Nunca informava ao certo o dia de partida e chegada. Eu vivia às voltas com telefonemas para a avó: ora me dizia que ele chegara, mas partira, ora dizia que ele não chegara ainda. O último encontro com Frederico foi intermediado por ela, sob a garantia de que seria o último. Frederico compareceu à entrevista, porém decidiu abreviar o tempo previsto, fazendo com que eu precisasse pedir mais outro encontro. Foi marcado, então, mas Frederico não apareceu. Tentei de todas as maneiras, após esse episódio, reencontrá-lo. Deixei passar um tempo maior para voltar a procurá-lo, e a avó informou-me de que ele não iria mais. No dia seguinte a esse telefonema, fui até a escola. Insisti com Frederico, que argumentou que estava cansado, e que não tinha tempo disponível, mas entre uma queixa e outra, expressou um mal estar: "*não gosto de texto*", e também "*não gosto de filmagem*". Após muitas argumentações de minha parte, Frederico cedeu e marcou um encontro para o dia seguinte, mas não compareceu. Fui até sua casa, e a irmã me levou até

a casa do pai, onde estava Frederico. Foi preciso quase enfrentar um cachorro bravo para tentar falar com ele, que recebeu apenas a irmã, e não saiu de casa. A partir de então, decidi não insistir mais.

Durante as entrevistas, também apareceu a desconfiança. Frederico achava que eu lhe fazia muitas perguntas, e havia certos olhares e, principalmente, silêncios desconfiados.

Em relação a Carlos, as dificuldades foram também enormes, assim como a desconfiança. Frequentemente se esquivava do encontro comigo. Uma certa vez, quando cheguei ao local que ele indicara para eu ir buscá-lo, Carlos havia ido embora. Quando liguei para sua casa, a mãe informou que ele chegara, e tinha ido dormir. Ouvi pelo telefone Carlos aos berros com a mãe, e percebi sua voz silenciada após os gritos. Pediu-me que eu fosse até lá, e encontrei Carlos dormindo. Resolvi ir embora, e a mãe o acordou. Recebeu-me muito irritado, disse-me que não ia dar nada da sua vida para mim, exatamente com essas palavras, e que eu procurasse outro surdo. *"Por que eu? Por que eu?"*, dizia. Tentei explicar novamente os motivos da pesquisa, as condições que me haviam levado a escolhê-lo como um dos sujeitos, lembrei o combinado anteriormente, e expus o transtorno que iria causar-me a interrupção. Concordou, afinal, em ir, sob alegação de que seria a última vez. Embora ainda não fosse a última entrevista, deixei para negociar posteriormente. Retirou-se para trocar-se, e depois, calmamente, como se ninguém o estivesse aguardando, foi preparar um lanche. Em seguida, ligou a televisão para distrair-se, enquanto comia, como se ninguém estivesse ali esperando por ele. Aflita com o tempo, pedi que se apressasse, mas terminou sem se preocupar.

Ao final da pesquisa, perguntei-me se, de algum modo, eu havia desrespeitado o espaço do não-querer dos sujeitos surdos e de seus familiares. Algumas vezes, respondi que sim; outras vezes - a maioria delas -, que não, porque eu tinha a convicção de que eu não possuía um olhar de colonizador, apesar de ser ouvinte.

◆ Negação das dificuldades e alienação

Como discuti no capítulo anterior, a negação das dificuldades diz respeito a uma atitude do sujeito de ignorar os problemas que na realidade existem. Assim ocorre também no campo discursivo.

A negação das dificuldades apareceu explicitamente nos casos de Ricardo e de Eliana.

Para essa análise, a negação das dificuldades é uma atitude que parece derivar de certos modelos de socialização. De acordo com GOFFMAN (1982: 42), um dos modelos de socialização é aquele em que o sujeito estigmatizado é protegido por meio do controle de informação:

“Um [...] modelo deriva da capacidade de uma família e, em menor grau, da vizinhança local, em se constituir numa cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada, desde o seu nascimento, pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Nesse círculo encantado, impede-se que entrem definições que o diminuam [...].”

As formações imaginárias parecem ser responsáveis por esse clima em que as pessoas do entorno temem o que a pessoa surda possa tornar-se, percebem seus temores ou temem que ela tema seu próprio futuro:

“Aos seis anos e meio ela começou a se questionar porque ela era diferente. Foi uma época muito sofrida pra ela. Ela ficava perguntando porque ela e o Fábio [irmão surdo] eram diferentes da irmã, de mim e do pai, que ela era surda, se ia ter que usar o aparelho a vida inteira, se ela podia trocar o óculos pelo aparelho. Uma psicóloga surda orientou: ‘Mostre tudo o que ela tiver de bom, porque essa hora é muito sofrida’. Aí, enchi de cartaz a casa inteira de coraçãozinho: ‘Mamãe e papai amam muito a Rita. A Rita é muito importante. Você é a nossa jóia preciosa. Você é muito inteligente. Você é muito esperta.

Você é muito viva....', na casa inteira, mostrando pra ela todo o valor que ela tinha. Que ela ia vencer, que ela era uma menina corajosa. [...] Quando adolescente, ela também teve esse questionamento, mas diferente. Agora ela fala: 'Mãe, se eu não fosse surda, seria mais fácil isso, seria mais fácil aquilo...', mas já tá mais fácil dela entender. [...] Ela se questionou porque ela era assim, se vai ter namorado, se vai ter gente que vai gostar dela, se ela só vai ter que namorar com surdo, ou poderá namorar com ouvinte, se ela vai poder casar, quando ela for ter filho, como ela vai fazer [...].' (Depoimento da mãe de Rita)

No caso de Eliana, eram muitos os temores de que a filha fosse estigmatizada por ser surda:

"Quando Eliana tinha as dificuldades dela, na escola, questão de amizade, chegava aqui e me contava, eu falava assim: 'Cê já pensou que você é mais bonita do que todas elas? Cê já pensou que seu coração é maior do que todos deles? Cê já pensou que cê sabe mais do que eles?', do que alguém que machucou ela, que tivesse magoado ela na escola. Então, toda vida eu coloquei ela muito superior. Porque a gente sofria muito quando vinha um relatório: 'Ela não participa da aula. Ela deixa menino bater nela. Ela não brinca'. Isso me doía muito. Então, eu trabalhei muito com ela nesse ponto."

(Depoimento da mãe de Eliana)

O controle de informação também se estendia aos outros membros da família do sujeito surdo. Desde cedo, a mãe de Eliana foi orientada por um otorrinolaringologista a ocultar da filha surda as angústias em relação à surdez:

"Você vai se arrebrantar, mas nunca deixe passar pra ela aquilo que cê tá sentindo, a sua ansiedade. De forma que eu entrava no banheiro, chorava, chorava, chorava, chorava, e chorava. Meu coração podia tá doendo, que eu via que ela tinha sofrido com alguma coisa, eu sei que ela chegava sentindo, me contava, e eu fazia ela dar

*aquele pulo por cima. De forma que se cê perguntar pra ela se alguma vez ela sentiu.... é..... igual o povo fala, discriminada, ela vai falar com cê que nunca!*³,

não porque não tivesse sido ou se sentido discriminada, como a pesquisa mostrou. A mãe de Eliana considerava que, se revelasse à filha surda suas angústias e preocupações, iria enfraquecê-la:

“Eu acho que ela ia se sentir muito frágil. Eu acho que a força que ela ganhou foi muito grande, com isso: ‘É, minha filha, foi isso? E aí? Qual é o problema? Cê é feia? Cê é isso, cê é aquilo... cê é burra, cê é não sei o quê?... Não, minha filha, você é muito mais do que qualquer um. Então, pronto, bola pra frente. Cê não precisa deles pra nada’. Eu criei uma coisa que hoje eu sei que é errado: eu só falava assim: ‘Cê não precisa deles pra nada, cê tem seu pai e sua mãe. Cê precisa, nesse momento, cê precisa de seu pai e sua mãe, e isso cê tá tendo. Isso cê pode contar que cê vai ter. Então, toda vida, cê vai contar com nós dois, enquanto a gente tiver vivo, nós tamo aqui.’” (Grifos meus)

A mãe de Eliana, apesar de certa ambigüidade, notada em outros momentos, reconhecia sua participação e as conseqüências de certas formas de pensar:

“Às vezes eu acho que errei... [...] Eu acho que eu criei Eliana muito egoísta. Num ponto, tudo bem, eu punha ela pra cima. ‘Cê vai que cê pode, cê vai que cê alcança, que cê é melhor, que cê consegue’. Mas noutro ponto era eu, eu, eu, eu, eu. [...] De forma que, hoje, pra aceitar crítica, hoje ela aceita, mas antigamente ela não aceitava crítica. Porque sempre eu falava que era sempre a melhor. Aí quando eu comecei falar ‘Não, minha filha, não é assim’, quando ela foi ficando mocinha, que vem aquelas épocas todas, aí ela já não aceitava, né... Por que que agora ela tava errada?”

³ Ênfase da informante no relato.

Esse clima também propiciou o aparecimento do seu senso de superioridade, como discuto mais adiante.

A partir desse entorno, os sujeitos surdos lidavam com as dificuldades de formas diversas. A negação, uma dessas formas, apareceu nos sujeitos também de modos diferentes. E nos mesmos sujeitos surdos oralizados - Eliana e Ricardo - que também apresentaram a atitude de negação em relação à leitura e a escrita. Também foi observado no caso de alguns pais dos sujeitos.

Uma das formas da negação é a indiferença. Durante as aulas, Eliana assim se colocava: *"Se tiver alguma coisa que me interessa, presto atenção, mas se não tiver... fico voando. Ou olho a minha colega escrevendo"*. Relatou, ainda, que não fazia anotações durante as aulas, e passava o tempo desenhando. A indiferença apresenta-se como uma máscara, uma espécie de ocultamento. As dificuldades existiam, mas não eram reveladas nem para ela mesma. Desenhar era uma forma de passar despercebida, como se ela estivesse assistindo às aulas, para evitar chamar a atenção sobre o fato de que tinha dificuldades de entender bem as aulas expostas oralmente. Às vezes, nem o professor percebia: *"Ela anotava. E em geral ela anotava mais coisa nos textos, nas laterais dos textos, do que no próprio caderno"*. Quando perguntei a ele se chegara a ver a anotação, a princípio confirmou, mas depois disse que presenciara a atitude, mas nunca tinha visto as anotações dela. O volume de informação que Eliana conseguia apreender em situações de oralidade era muito pequeno, e ela procurava disfarçar suas dificuldades, e disfarçava até de si mesma. Declarou que "voava", por falta de interesse - e em determinados momentos com certeza era por esse motivo - mas, como discuti anteriormente, no Capítulo 3, alegações de falta de interesse habitualmente são problemas de outra ordem.

Uma outra forma de negação parece ser a ostentação da auto-aceitação e da superação do estigma da surdez, sem que isso tenha

realmente acontecido. Segundo a mãe de Eliana disse, problemas não existiam e a filha surda não tinha qualquer incômodo em relação à surdez

“Onde ela tá, alegria tá aí. [...] Ela fez um slogan pra blusa: ‘Sou surda. Sou feliz!’. E pôs um menino com aquela cara de sorriso. Quer dizer, ela não vê problema! Não acha que é problema nenhum falar que é surda, por quê?! Entendeu? Quer dizer, isso pra mim já é um ganho muito grande...Porque aí eu sei que ela nunca vai precisar de terapia.... Enquanto ela estiver se aceitando, se assumindo...”

Em outros depoimentos, notei que a mãe de Eliana percebia dificuldades da filha surda na interação com ouvintes. Ela não compreendia bem, mas já havia identificado o problema. Contudo, eliminava suas percepções para manter a idéia de que Eliana não sofria por ser surda. Aceitar a surdez é, de fato, uma conquista construída, mas para essa análise, embora Eliana não estivesse aprisionada na crença de que a surdez era uma tragédia, sentia-se estigmatizada e via com ambigüidade o fato de ser surda. Muitas vezes, utilizava mecanismos de encobrimento, que não chegavam a ser percebidos pelas pessoas de sua família e outras.

Na experiência de Ricardo, passavam-se situações equivalentes. Quando eu lhe perguntei, por exemplo, se sentia vergonha de usar aparelho auditivo, Ricardo fez uma pausa de hesitação, e logo se apressou a afirmar que não sentia qualquer constrangimento, embora ele próprio houvesse admitido, de certa forma, no mesmo depoimento: *“Eu? Depende. Não tenho vergonha não”*. E quando eu lhe mostrei na entrevista a contradição que subjazia ao uso do termo *“depende”*, Ricardo recusou a possibilidade, com visível irritação: *“Não, não tenho vergonha não. [...] Eu achei engraçado. Uai, vergonha de usar aparelho...Isso é normal, pôr aparelho, isso é normal. Saber se eu uso aparelho, usar óculos, né? tirar óculos... Vergonha...Tem nada a ver não. É a mesma coisa. Tem gente não enxerga, põe o óculos. Mesma coisa com o aparelho. Se tira o aparelho, é igual o óculos. E uma pessoa precisa pôr o óculos. Não precisa ficar com vergonha [...] (ininteligível) no*

Carrefour, reunião, uma peça, um teatro, um carnaval, pular carnaval, tenho vergonha não. Nenhuma". Também negou haver qualquer problema de comunicação entre ele e seus colegas ouvintes: *"Comunica bem. Eu converso bem com eles, eles conversa comigo, eu entendo. Porque... eles sabe que eu sou surdo, e eles conversa devagar"*.

A mãe de Denise, como apontado em várias seções deste e do capítulo anterior, negava qualquer dificuldade da filha surda⁴. Para fazer leitura labial, por exemplo, entendia que Denise não tinha o menor problema: *"De frente, você pode conversar com ela normalmente. A gente pede pra prestar atenção no que a gente tá falando, e ela entende"*. Para a mãe, Denise não simulava a compreensão, apenas recusava-se a ouvir quando queria:

"Quando ela tá com raiva, ela ouve, faz que não entendeu. [...] Às vezes a gente fala as coisas, e vê que ela fez que não ouviu [...]. Agora, quando ela não quer ouvir, ela fica quietinha. Depois, ela pergunta à irmã dela por que que a gente tá falando, explicando aquilo, entendeu? Sempre ela pergunta."

Se não entendeu, foi por conveniência, segundo lhe parecia, e não porque não entendeu o que foi dito.

De acordo com GOFFMAN (1982: 133-135), há determinadas pautas de conduta que a sociedade estabelece, e um discurso que prescreve ao estigmatizado como ele deve comportar-se:

"Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros, uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim,

⁴ Essa atitude foi discutida anteriormente, como 'preconceito de amor'.

permite-se que uma aceitação-fantasma forneça a base para uma normalidade-fantasma. [...] Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer pessoa e que ele não é."

Assim, o sujeito parece incorporar pressupostos e assumir palavras de ordem para não ser tomado como alguém desajustado, e aí podemos identificar Ricardo, Eliana e certas mães de alguns sujeitos surdos, em sua luta para afirmação da normalidade e da ausência de problema.

Outra atitude comum é a alienação. Conforme discuti no Capítulo 3, a alienação é a atitude daquele que não sabe, mas não sabe que não sabe. O problema reside na ausência de consciência do sujeito sobre as suas próprias dificuldades, e, nesse sentido, é bastante próxima da negação.

Muitas pessoas do entorno familiar e escolar dos sujeitos surdos não percebiam que os discursos favoráveis dos sujeitos freqüentemente expressavam alienação: *"Ele sempre teve nesse aspecto uma receptividade boa dos professores, então ele sempre vinha feliz. Nunca vi o Ricardo chegar aqui e falar: 'Ah! Fui mal, ninguém me entendeu...', os colegas tiveram boa receptividade, e tudo, então foi muito tranqüilo pra ele"*. Ao relatar o resultado de Ricardo em trabalhos de apresentação oral na escola, a psicóloga que o acompanhava nas questões pedagógicas desconsiderava que ele tinha problemas, mas às vezes não os revelava nem para ele mesmo. Como poderia ser tudo tão tranqüilo frente a tantos temores em relação ao ouvinte, frente à estigmatização pelo fato de ser surdo? A professora de Português de Ricardo, em depoimento mais adiante, relatou as dificuldades que ele tinha de ser recebido pelos colegas, que não eram poucas. Todavia, as auto-avaliações de Ricardo eram sempre favoráveis - *"Eu acho que eu falo muito bem. Que que você acha? Também?"* - e ele não percebia que não estava seguro disso, e que pedia constantemente a aprovação, minha, dos profissionais que o atendiam e familiares, como eles próprios relataram.

E não foram poucas as vezes em que Ricardo teve dificuldades para entender. Quando eu lhe perguntei se sua perda auditiva era total, por

exemplo, respondeu localizando a época em que começou a aprender a falar: "É. é... dois anos. De pequeno. E eu comecei fazer é...é....Dr. Silva, médico de vovó. Já viu, né? Eu comecei... é... com ele....com... com... com dois, com dois anos, né, e... e... e... eu tenho com... aprender falar as coisas (ininteligível)".

Em relação à leitura labial, não considerava ter dificuldades. Embora tivesse alguma habilidade, freqüentemente tinha problemas, mas não os admitia, aparentando com a certeza de que eles eram ausentes:

P: E leitura labial? Você consegue fazer leitura labial?

R: Com a mão?

P: Leitura labial, cê olhar meus lábios, cê ler em meus lábios...

R: Ah!...

P: Cê costuma fazer isso ou não?

R: Como assim?

P: Ler a boca é difícil?

R: Não.

P: Não?...

R: Não. Eu entendo...quando a pessoa fala.

P: Cê não tem nenhuma dificuldade?

R: Não. Tenho não."

Além da negação e da alienação, Ricardo ficou muito irritado quando eu insinuei a existência de dificuldades. Admiti-las parecia ser percebido como afastamento do padrão de normalidade. Sugeriu uma recusa da identidade de surdo, e a busca de uma identidade de ouvinte:

P: Ler a boca é difícil?

R: Não.

P: Não?...

R: Não. Eu entendo...quando a pessoa fala.

*P: Cê não tem **nenhuma** dificuldade?*

R: Não. Tenho não.

P: Mesmo se a pessoa falar depressa?

R: Falar muito rápido, muito, muito, assim, ninguém não entende, não.

Não é? Cê entende?!

P: Não.. Depende! Às vezes entendo, nem sempre."

Porque Ricardo não admitia não haver entendido, ocorria o **mal-entendido**: por um comentário qualquer dele, eu entendia que ele se havia referido a algo a que ele não se havia referido, mas parecia haver-se referido; tivesse eu percebido ou não a atitude dele no momento da entrevista, e tentasse eliminar a confusão, ainda assim ele prosseguia em seu raciocínio. Além disso, Ricardo prendia-se muito às palavras e à tentativa de "captá-las" com a leitura labial: pensava que, se conseguisse reunir cada porção de fala, teria compreendido o que o outro lhe dissera, mas não era assim que acontecia:

P: Quando cê vai conversar com uma pessoa, e você não entende o que ele fala, como é que cê faz?

R: Se uma pessoa tá conversando comigo, se eu falo que eu não entendo, aí fica falando?...

Ricardo tentou verificar se ele tinha entendido o que eu dissera, estabelecendo uma correspondência de cada parte de sua fala ao que supunha ser o que eu tinha falado, mas como se pode ver, ele não compreendeu a pergunta. Quando diz: "se eu falo que eu não entendo", é o que entendeu do segmento da minha fala: "e você não entende o que ele fala", mas não foi isso o que eu disse. Fiz outra tentativa:

P: Cê tá conversando...Aí, eu falo uma coisa e você não entendeu.

R: Eu não entendi... Eu (ininteligível) o que que é?

Como eu não entendi o que ele falou, pedi um esclarecimento:

P: Como é que é?

E ele respondeu sem ter esclarecido a dúvida que teve, antes que eu pedisse o esclarecimento:

R: Eu falo pra ele pra repetir de novo a pergunta que ele falou.

Introduzi, então, uma outra pergunta:

P: Ahn... Cé pede pra repetir... Cé faz de conta que não entendeu? Cé finge que entendeu?

R: Eu... se eu não entender, eu falo com ele pra repetir...

*P: Pra repetir, tá. Cé falou que faz isso. Mas eu tô te perguntando uma outra coisa: às vezes, ou sempre, você **finje** que entendeu? 'Ah!.. Tá!...', mas não entendeu nada? Às vezes **cê** finge?*

R: Ahnn!... Às vezes finge...

Todavia, Ricardo simulara a compreensão; não estava entendendo, não admitia e não perguntava:

P: Às vezes você finge que entendeu?

R: Não. Entendi, mais ou menos.

P: Deixa eu te explicar devagarinho: Vamos imaginar: Eu tô conversando aqui com você. Aí, por exemplo, eu falo uma coisa qualquer...

R: Qualquer coisa...

P: Qualquer coisa. Mas aí você não entendeu.

R: Eu não enten... Eu não entendi...

P: É, uma brincadeira, por exemplo.

R: Ahnn...

*P: Aí, você de vez em quando **finje**, faz de conta que entendeu?*

R: Não.. Eu não importo.

P: Não importa de que?

R: Quando (???confuso), faz brincadeira, tá conversando, uma brincadeira, não é? É brincadeira!

P: Não, não... Vamos supor, vão imaginar: eu tô te contando um caso. Um caso grande!...

R: Ah! Um caso grande...

*P: Eu tô te contando, mas **cê** não tá entendendo nada!*

R: Eu entendo! Muito bem!

P: Não!... Faz de conta, faz de conta!... Eu tô contando o caso, tô contando, tô contando, e você não tá entendendo!...E eu continuo a contar, continuo a contar, e tal...

R: Aí ocê finge...Ah sei...

P: Você finge?

R: Eu tenho vontade de... saber. Se eu não tiver entendendo um caso...eu largo pra lá.

P: Cé larga pra lá?

R: Largo...

P: Cé faz de conta que tá entendendo ?

R: É, é.

P: Cé fica assim: 'Ah!' ('não tô entendendo nada!...'). Ah! Sei!.. Ah!!! A pessoa ri, você ri, entendeu o que eu tô falando?

R: Ah, porque entendeu, né?...

P: Acontece isso com você?

R: Não... De vez em quando. De vez em quando. Entendeu?

P: De vez em quando o quê?

R: Uma pessoa fala e eu não entendi, fica rindo, não é?

P: Não. Você finge. Sabe o que que é fingir?

R: Sei. Pra não fingir, ri pra não... Eu finjo. Finjo.

P: É melhor? Me dá um exemplo, me conta um caso que aconteceu isso.

R: É... é negócio de uma pessoa, o carro bateu. O cara morreu. (???Confuso), pegou o cara, levou o cara pro hospital. (???Confuso, e por três tentativas não foi possível esclarecer, no momento). O carro... acabou o carro. Bateu em frente do caminhão. Matou o cara, dentro do carro. O motorista. E o motorista do caminhão quebrou o pé. Só isso.

P: E o que... que que é isso?

R: Isso é o caso?

P: É o caso. Tá. Então tá bom.

Procurei encerrar aquela conversa, porque se tornava cada vez mais difícil a compreensão, e porque necessitava, também, prosseguir noutros tópicos da entrevista. Uma série de mal-entendidos ia sendo gerada, porque Ricardo não admitia não haver entendido, nem perguntava para esclarecer. Entretanto, Ricardo notou que sua resposta fora inapropriada, que eu percebera, e buscou retomar a questão:

R: Certo? É isso? é isso cê tá falando?

P: Tô dizendo assim, por exemplo...É mais ou menos. Vamos imaginar...

R: Não tô entendendo então não...

Só então, e mesmo sem esperar que eu tentasse esclarecer, Ricardo admitiu não entender. Não compreendia o significado do que eu lhe perguntava, mas por causa da familiaridade, achava que conhecia, e prosseguia sem perguntas. Muitas palavras soavam familiares a Ricardo, porém não as assimilava além do nível de já ter "ouvido"/visto falar. Considerava a familiaridade suficiente, e não era. Como discuti no capítulo anterior, a familiaridade contribui intensamente para que o sujeito permaneça alienado.

É possível imaginar, a partir desses dados, as enormes dificuldades de Ricardo numa sala de aula de ensino regular e na interação verbal com outras pessoas. Certamente, são muitos os problemas quando a oralidade é a principal forma de comunicação.

A alienação também foi notada em outros sujeitos surdos - Denise e Carlos -, mas não de modo tão intenso quanto no caso de Ricardo. Apareceu, ainda, no caso da mãe de Frederico, que se comunicava sem a noção de que sua fala não era clara.

Como discuto adiante, no tópico sobre os sujeitos surdos e as regras do discurso, os aprendizados discursivos que os sujeitos não tiveram - e aprender a perguntar é uma condição importante para a situação discursiva -

também se deve às formações imaginárias e à assimilação de estigma: há escrúpulo do ouvinte em dar referências para o sujeito surdo, quando percebe que ele não está entendendo, por achar que tocar nesse assunto equivale a chamar a atenção sobre a surdez. Silenciar é uma maneira de fingir que não viu e que, portanto, não há problemas. Conversar sobre o assunto é como tocar em uma chaga.

◆ Simulação e dissimulação

A simulação de compreensão é uma estratégia utilizada pelo surdo para evitar a tensão na comunicação com o ouvinte (HIGGINS, 1980: 156). Também foi descrita por BEHARES (1993b), *apud* GÓES (1996: 54), como ilusão de eficácia comunicativa. Em GOFFMAN (1982: 115), recebe a denominação de “acobertamento”.

A simulação e outras técnicas têm como objetivo aparentar ao ouvinte que nada incomum está acontecendo, mas muitos sujeitos sabem o quanto é difícil manter a impressão, e preferem indicar para o ouvinte a surdez e ajudá-lo a manejar o encontro (p. 162).

Todos os sujeitos surdos da pesquisa lançavam mão da simulação de compreensão para passarem despercebidos. Na simulação, são acobertadas as dificuldades de fala e de leitura labial.

Uma forma de simulação é a apresentação dos sinais de estigma como indicativos de um outro atributo menos significativo:

“... uma pessoa que tem dificuldades auditivas pode, intencionalmente, burilar a sua conduta para dar aos outros a impressão de ser uma sonhadora, uma pessoa distraída, indiferente, que fica facilmente enfastiada, ou mesmo de alguém que se sente deprimido. [...] Esses traços de caráter dão conta da falta de audição sem imputá-la à surdez.” (GOFFMAN, 1982: 106).

A mãe de Frederico, por exemplo, também surda, fingia, em determinadas circunstâncias, que tinha dor de garganta, como se seus problemas de fala decorressem disso. Quando um ouvinte se dirigia a ela e falava muito depressa, afastar-se rapidamente era outro modo de simular a compreensão.

Ricardo, inicialmente, negou simular a compreensão, e relatou que, quando não entendia, pedia à pessoa para repetir. Contudo, nas entrevistas, isso não foi verificado, e ele próprio declarou, em outro momento, que, quando não entendia, abandonava a dúvida - "Se eu não tiver entendendo um caso...eu largo pra lá" - , ou simulava a compreensão: "Eu finjo". Segundo a psicóloga que acompanhava Ricardo nas questões pedagógicas, perguntar era constrangedor para ele:

"Quando ele não entende muitas vezes ele finge que entende, eu já peguei várias vezes, aí eu checo com ele: 'por que cê não perguntou?'. Muitas vezes ele se intimida. Ele diz claramente: 'Fiquei com vergonha'. Muitas vezes a censura impede que ele tenha uma compreensão."

Rita, por outro lado, admitia francamente a utilização da simulação - "Finjo que eu entendi....Eu tenho vergonha... 'O que cê falou?', eu tenho vergonha de ficar pergunt.... , repetir, eu morro de vergonha. Demaaaaais..." - porque se sentia muito incomodada frente a perspectiva de perguntar o que a pessoa havia dito:

"A pessoa não fala mais.... Muitas pessoas, quando eu era mais nova, eu falando, 'O que você falou?', 'Nada!', e vai embora. Muitas pessoas faz isso comigo. Minha irmã, quando eu: 'O que você falou?', ela fala assim: 'Você tá me achando... Nada! Nada!....'. Minha irmã não repete, muito difícil. Minhas colegas é assim. Elas acham ruim...."

Rita havia vivenciado pouca ou nenhuma disponibilidade do ouvinte na interação com o surdo. No entanto, parecia generalizar as experiências a

partir daquelas que foram estigmatizantes para ela, e pensava que as pessoas em geral a discriminavam por ser surda. Uma hipótese para explicar a irritação da irmã é que talvez esta considerasse uma afronta, como ouvinte, não ser entendida. Mas outra hipótese é a das formações imaginárias do ouvinte em relação aos pedidos de repetição do surdo. Assim, a irritação da irmã de Rita poderia explicar-se porque julgava que Rita pensava que ela é que não tinha sido suficientemente clara.

Em vários sujeitos surdos apareceu o intenso incômodo em relação a ter que repetir mais de uma vez o que disseram. O sonho de Eliana era ser compreendida sempre na primeira vez em que dissesse algo. A mãe de Frederico preferia entender “*metade*”, como disse, a ter de pedir ao interlocutor que repetisse o que dissera. Tinha a certeza de que pedidos de repetição de pessoas surdas incomodavam as ouvintes. Considerava que o surdo era um estorvo para o ouvinte, trazendo-lhe seus problemas para entender, falar e escrever. Relatou isso sem desconforto, como se fosse assim a ordem natural das coisas. Para Frederico, de modo semelhante, pedidos de esclarecimento faziam com que os ouvintes pensassem que o surdo era uma pessoa difícil. Perguntar, para ele, era dar margem a ser rotulado segundo um estereótipo. Frederico, na maioria das vezes, preferia indicar que era surdo, para com isso resolver a situação, mas somente quando não conhecia a pessoa. Assim era para pedidos de informação na rua, por exemplo, quando dizia à pessoa para recorrer a outra, porque era surdo. Se ela fosse conhecida, simulava a compreensão. Carlos, ao contrário, sentia-se mais constrangido e simulava com maior frequência, quando o interlocutor ouvinte não era conhecido; sentia-se mais à vontade quando estava familiarizado com a pessoa. Segundo o pai de Carlos,

“ele não é de fingir. Ele fica calado. A gente nota que ele não entendeu. Mas ele não engana não. Por exemplo, quando tem visita aqui, tão conversando, ele tá ligado noutra coisa. Não participa da conversa, nem nada. Só quando é uma pessoa muito conhecida.”

O pai de Frederico também achava que as pessoas ouvintes se aborreciam muito de ter que repetir o que disseram. Contudo, se o assunto era de grande interesse seu, dispensava o máximo de atenção para compreender o que era dito, manifestava que não havia entendido e pedia à pessoa que repetisse o que dissesse, ou escrevesse.

Porque já haviam sido pegados em flagrante e vivenciado o constrangimento de serem descobertos, determinados sujeitos surdos preferiam indicar a surdez para o interlocutor ouvinte, para facilitar a comunicação: *"Hoje, eu não tenho vergonha mais não. Qualquer coisa, uma pessoa me chama, eu falo, a primeira coisa: 'Ó, eu não escuto'. Se ele tem paciência de falar devagar, me fala. Se ele não tiver....problema dele"* (Depoimento de Adriano, sujeito surdo do pré-teste).

Certas pessoas do entorno dos sujeitos surdos nem sequer imaginavam que pudesse haver simulação: *"Em princípio, eu tenho que falar que ela é ótima, porque tudo o que eu explico ela entende"* (Depoimento da professora de Português de Rita). Como é de senso comum para os ouvintes que os surdos são bons leitores de lábios, eles utilizam a simulação de compreensão para fazer o ouvinte supor que ele faz boa leitura labial (HIGGINS, 1980: 160).

Há situações também em que o surdo lança mão da dissimulação.

A atitude de dissimulação foi notada em relação a Carlos, e sugerida no contato com Adriano, o sujeito do pré-teste.

De acordo com ALLPORT (1962: 170), a dissimulação é uma estratégia de sobrevivência, para despistar o opressor, e pode ser encontrada em vários grupos vítimas de perseguição, como os judeus, os armênios, os índios americanos, membros de grupos religiosos, negros, etc. Outro propósito da dissimulação é a vingança. Essa atitude parece aplicar-se também ao caso de pessoas surdas; em relação ao aspecto referente à vingança, parece estar relacionada com a prática do bimodalismo, na interação com o ouvinte, conforme discuti anteriormente.

A dissimulação apareceu muito freqüentemente em Carlos, na sua relação comigo. Suas declarações freqüentemente tentavam forjar uma imagem de pessoa surda bem ajustada, mas elas apresentavam contradições. Um exemplo: fez declarações contundentes sobre a importância da associação de surdos para o desenvolvimento da interação, comunicação e aprendizado, ao mesmo tempo em que se colocou assimetricamente em relação a outros surdos, sobrevalorizou a importância de falar e subestimou a língua de sinais, quando a contrapôs à língua oral. Procurou aparentar envolvimento com a escola, com o processo de escolarização, ou com a possibilidade de ingresso na Universidade, cada vez que notava em mim qualquer sinal das minhas expectativas escolares em relação aos surdos.

A bajulação, ainda segundo aquele autor, é do âmbito da dissimulação, e, para esta análise, tem como finalidade ocultar a irritação e a hostilidade daquele que se sente inferior ou pensa que o outro o julga inferior. Pude notar a hostilidade, explicitamente, quando presenciei o contato de Carlos com os pais e comigo, em sua casa, em episódio anteriormente descrito, quando não compareceu a uma entrevista e eu fui buscá-lo em casa. Também quando me pediu informações sobre o curso de Eletrônica, ou quando supostamente me elogiou, dizendo que eu sabia muito.

Uma outra hipótese para explicar a dissimulação é a de que oculta inveja do ouvinte. Essa atitude é afim da de assimetria e de identificação com o opressor-ouvinte, conforme discuto adiante, e Carlos também foi um dos sujeitos em que tal conduta foi observada.

◆ Superioridade

A atitude de superioridade apareceu predominantemente em Eliana, e é do âmbito da busca de símbolos de *status*, conforme já discuti.

O entorno familiar e escolar contribuiu, em grande medida, para o desenvolvimento dessa atitude. A mãe de Eliana, por exemplo, em

circunstâncias em que verificava ou temia a exclusão, ensinava a filha a desprezar os ouvintes e a nutrir por eles um sentimento de superioridade. Para sustentar a idéia do afastamento e da indiferença, era necessário que a mãe ocultasse a indignação com a situação e o dó que sentia de Eliana:

“Mas eu nunca mostrei na hora. Aí eu falava assim: ‘Minha filha, qual é problema?’. Aí é onde eu dava aquela por cima, o coração desse tamainzinho, apertado... : ‘Qual o problema? Cê tá precisando deles pra quê? Cê tá precisando dele?’. ‘Não.’ ‘Cê sabe menos que ele?’. ‘Não.’ ‘Cê é melhor que ele?’. ‘Sou’. ‘E qual é o problema de você fazer o trabalho sozinha? Nenhum! Faz o seu trabalho, só, pronto’. Só que às vezes tinha que ser em grupo, aí eu falava: ‘Fala com o professor’.”

A mãe não cogitava em discutir com Eliana suas dificuldades na interação verbal no grupo. A referência que dava a Eliana era no sentido de ignorar os colegas ouvintes ou de propor ao professor que a salvasse do apuro e das dificuldades que a interação verbal no grupo constituía para ela.

Eliana possuía basicamente dois grupos de convivência: um, composto por sujeitos surdos oralizados, e outro, composto por sujeitos surdos não oralizados, que se comunicavam por meio da língua de sinais e eram membros da Comunidade Surda. Eliana participava dos dois grupos, mas, especialmente neste último, era percebida como o protótipo de uma pessoa surda de sucesso. Em ambos os grupos, destacava-se pelo fato de ser das poucas pessoas surdas que faziam curso superior. Outra razão era que tinha boas habilidades de fala e de leitura labial, melhores do que muitos surdos.

No grupo de colegas surdos oralizados, Eliana, segundo a mãe, *“conversa mais do que todo mundo. Quando ela tá no meio da turma, eu inclusive eu chamo atenção dela: ‘Minha filha, parece que só você fala!... Deixa os outros falar, aprende a ouvir! Onde ela está... é ela que começa. Ela é como se fosse tipo assim um centro, sabe... de*

comunicação entre os menino, parece assim... de onde surgem as idéias."

A impressão é a de que Eliana, neste grupo, administrava, de alguma forma, as trajetórias escolares de outros sujeitos surdos, sempre servindo de modelo de referência:

"Ela adora encontrar com a turminha que tá estudando⁵. Ela sente bem de saber que eles tão estudando. Por exemplo, Maria tá fazendo o segundo ano técnico, a Fátima fez Prótese, a Ana Vitória tá fazendo Prótese, o Túlio tá fazendo Cursinho, Anselmo tá fazendo Cursinho, o Gilson tentou vestibular... Então ela adora, chega aqui, eles comentam, então a gente vê que eles estão comentando."

Como indiquei anteriormente, Eliana era centro de atrações de outros pais de filhos surdos, que iam freqüentemente à sua casa para conhecer o modelo de sucesso lingüístico e escolar em que ela ia se tornando. Uma socialização que enaltece o sucesso, como esta e outras situações no entorno social, contribui para o desenvolvimento da mentalidade de superioridade. No entanto, conforme também declarou a própria mãe noutro depoimento, no grupo de surdos oralizados e também no de colegas ouvintes da Faculdade, Eliana não se reconhecia; achava os jovens da mesma idade dela fúteis e vazios. A superioridade era tamanha que chegava a criar conflitos de identidade:

"Tem hora que eu tenho muito medo, porque Eliana chegou num ponto que eu não sei... se ela... ela não é nem ouvinte, na minha opinião, ela não é nem ouvinte e nem surda. Eu não sei o que que ela é[.] ela não se adapta bem nem com os jovens ouvintes nem com os jovens deficientes auditivos, da idade dela. Porque ela não consegue... a conversa deles é uma coisa... 'Mãe, eu vou ficar conversando em calça Fórum? Eu vou conversar em tênis Nike, Reebok, não sei o

⁵ Referindo-se aos surdos oralizados.

quê?! Música? Éééé, um um ... shopping? Uma... um barzinho? Mãe, a senhora porque não sabe, mas eles não conversam nada'."
(Depoimento da mãe).

Os conflitos de identidade também eram devidos a uma identificação com o ouvinte-opressor, como discuto mais adiante. Em face da ilusão de superioridade, também no campo das relações de namoro, ninguém era par para ela, nem ouvintes, nem surdos:

"Namorado pra ela é complicado. Eu ainda acho que é um outro problema... Que o... namorado que ela achou talvez...um ouvia mais... era surdo, mas era surdo moderado, mas o nível... realmente deixou muito a desejar. Aí então ela falou: 'Ah, mamãe, não dá não. Não tem o que conversar.'. Com ouvinte, eu já falei com você, essa dificuldade que eu tô vendo... Porque... não sei se ela... tá mais pro lado do surdo... tá mais pro lado de ouvinte.... Pra achar um surdo mais ou menos igual ao que ela... vai achar um moderado⁶, mas da idade dela... tá difícil... muito difícil... falar sobre isso."

A mãe constatava as dificuldades da filha surda na interação com os ouvintes, mas não conseguia perceber bem que mentalidade orientava Eliana em suas interações ou na recusa das mesmas. A superioridade parecia ser o lado reverso da medalha, onde estava o sentimento de inferioridade.

Na entrevista com o pai de Frederico, também apareceu a idéia de superioridade. Quando eu lhe perguntei se sentia vergonha ou medo de falar, argumentou que não, porque o fato de ter profissão conferia um *status* de superioridade e era suficiente para encorajar a interação verbal: *"porque sou pintor, artista plástico, eu penso superior. Eu vivo muito bem, então não tenho vergonha. Porque quando a pessoa importante, empresário, advogado, eu não tenho medo, eu falo"*.

⁶ Refere-se aqui à perda auditiva moderada.

◆ Identificação com o Opressor e Negação de pertencimento ao grupo

Segundo ALLPORT (1962: 170-171), as pessoas vítimas de preconceito podem estar de acordo com o grupo dominante e opressor. Identificando-se com ele, passam a ver a si próprias e a seu grupo com os olhos do opressor. Os estudos conduzidos sobre os acontecimentos em campos de concentração mostraram que a identificação com o próprio opressor é uma forma de ajuste à qual só se chega depois de todos os mecanismos de defesa do eu haverem falhado. O sujeito sente vergonha ou repugnância por possuir o que despreza no próprio grupo.

Ligada à atitude de identificação com o opressor está a negação do caráter de membro do grupo (ALLPORT, 1962: 165-166). Nesse caso, o sujeito vai construindo a idéia de que é desejável que todas as minorias percam sua identidade o quanto antes.

A identificação com o opressor e a negação do caráter de membro do grupo apareceu nitidamente em todos os sujeitos surdos oralizados. No grupo de surdos não oralizados, foi observado em Carlos, e também, no pai de Frederico.

Quando perguntei a Ricardo se tinha amigos surdos, rápida e enfaticamente respondeu que não.

Em Rita, a não-identificação com o endogrupo foi notada quando eu lhe perguntei se admirava a língua de sinais: *"Mais ou menos. Não é bonito e nem feio... Normal. Problema deles. É deles. Não sabem falar, não pensam... [...] Gestos chama muita atenção. Muitas pessoas ficam olhando..."* O endogrupo era reconhecido como "eles", e a comunicação, era a "deles", e Rita nada vivenciava em comum com aquelas pessoas surdas que mencionara.

Um namorado surdo era, por exemplo, um absurdo para Rita: *"Claro! Ouvinte! Porque ouve melhor, fala melhor..."*. Rita, como Ricardo, nunca havia

ido a uma associação de surdos, nem pretendia conhecer uma. Parecia sentir horror em relação ao fato de estarem reunidas somente pessoas surdas:

*“Não gosto só surdo, surdo, surdo... [...] Eu não gosto que fica falando só... surdo precisa falar mais, surdo sabe falar mal, surdo não sabe escrever, eu acho horrível! [...] O Brasil precisa de melhorar com os surdos. Minha mãe fala que surdo não consegue ler, surdo não consegue escrever, surdo não consegue trabalhar, é **problema do surdo**. Eu sei escrever! O que eu posso fazer?! O Brasil não é meu!...”* (Grifos meus)

A negação do caráter de membro do grupo parecia ser decorrente da assimilação de um discurso sem esperança e estigmatizante sobre a surdez. Essa forma de pensar acarretava um olhar assimétrico para o endogrupo, com a recusa da semelhança e a afirmação da diferença.

No caso do pai de Frederico, a assimetria apareceu de modo muito nítido. Apesar de ter afirmado que era agradável se comunicar por intermédio da língua de sinais, fazia uma leitura muito depreciativa dela. Pensava que os sinais só tinham valor quando havia uso concomitante de fala: *“Fala com mímica. Só mímica não fala, fica ruim. Precisa. Não fala nada, só mímica, mudo...”*. Além disso, para ele não se justificava o uso exclusivo de língua de sinais se o sujeito surdo soubesse falar:

“Ele não sabe falar nada, não sabe ler [indica os lábios] Ele sabe falar e mímica, faz. [...] Eu prefiro, gosto mais, eu acho mais bonito fala com mímica. Pra mim. Não fala...[e aqui indica quando há uso exclusivo de língua de sinais], eu acho feio pra mim[referindo-se ao uso exclusivo da LIBRAS] não tem culpa. Precisa respeito”.

Para ele, os surdos que utilizavam apenas a língua de sinais eram dignos de pena, como se falar fosse o bem mais precioso para um surdo, e como se a língua de sinais não pudesse constituir uma escolha pessoal de comunicação. Considerava a língua de sinais feia, grotesca e pouco discreta, especialmente quando os surdos se expressavam de modo mais efusivo.

Achava que certas pessoas surdas deveriam ser mais comedidas, e se envergonhava da comunicação em público dos membros de seu grupo, por intermédio da língua de sinais: *“Exemplo, pessoas tem nada, vazio, pode. É melhor escondido, pode...”*, e indicou a associação de surdos como um desses locais liberados. Por fim, procurou minha suposta adesão à opressão: *“Você acha feio? Eu sei você também...[e aqui representa a língua de sinais como uma espécie de “macaquice”] mas respeita. Você tem paciência. Não é sua culpa. Eu também tem paciência”*. De algum modo, parecia desculpar-se junto a mim por serem os surdos tão grotescos quanto ele achava que eram. E, porque havia identificação com o opressor, generalizava a percepção de que todos os ouvintes pensavam - e por extensão, eu também - que a língua de sinais era arremedo de língua e de comunicação. Utilizando a dramatização para expressar-se, disse que eu com certeza observaria a comunicação por meio da língua de sinais e seria tolerante, mas acharia horrível aquela forma de comunicação: *“Não pode falar: ‘Oh, feio!’, paciência...”* Ainda para ele, por eu ser professora de surdos, ocultaria minhas percepções e aceitaria, mesmo sem aprovar, a utilização da língua de sinais, já que ela representava uma possibilidade para os surdos, ainda que lamentável, segundo seu ponto de vista. Em termos de identidade, se reconhecia mais na filha surda do que em Frederico; a perda auditiva da filha era bem menos severa e a comunicação oral bem melhor: *“Nunca mímica. Como eu. Mímica como eu. Ela aprendeu (ininteligível) como eu. Como eu, como você”*. Também quando comentou sobre os surdos que são vendedores ambulantes⁷, atividade desenvolvida por seu filho e por muitos outros surdos, foi observado a dó em relação aos surdos, de um modo geral, concomitante à identificação, idealização e desejo de equiparação com o ouvinte:

⁷ Muitas pessoas surdas vendem objetos como adesivos, chaveiros e outros, habitualmente nos sinais de trânsito. Tais objetos contêm, mais freqüentemente, o alfabeto manual, e/ou mensagens alusivas à surdez. HIGGINS (1980: 105-122) faz uma discussão a esse respeito, e indica que muitos surdos consideram esse tipo de

*“Compra roupa, fica bonito. O surdo precisa bem arrumado, quer igual ouve. Ouve é sup... [faz gesto referente à superioridade] surdo pobre, [faz gesto referente a inferioridade] não tem sapato, sapato feio, um sapato bonito... [e indica a calça, a blusa], porque recebe ajuda. Come bem, alimenta bem, passear, porque surdo não ouve... televisão, rádio, música não ouve, eu tenho pena, precisa bem compra.... custa 20,00 [mostra sua blusa], 30,00 [mostra a calça], 60,00 [mostra o tênis], outra não tem, sapato feio, 10,00, feio!...fica... [faz um gesto demonstrando encolhimento, inferioridade], vergonha, surdo quer igual ouve, [mostra a própria roupa e se dirige a mim, mostrando a minha roupa], bem arrumado, bem arrumado, eu também...200,00 não dá pra viver. **Eu tenho pena do surdo.**” (Grifos meus).*

Ser surdo representava para ele uma inferioridade lingüística, ocupacional e de *status*. No final da entrevista, quando apresentei minha posição em relação aos surdos e à língua de sinais, antagônica à dele, o pai de Frederico procurou justificativas para explicar que seu depoimento sobre a língua de sinais era o que falavam sobre os surdos, mas não o que ele pensava: *“Me falaram: ‘Mímica feio! Macaco!’, fiquei assustado. Fiquei... triste. Mágoa. Lembra conversa mímica feio, porque lembra me falou, pessoas me falaram [...]”*. Entretanto, era muito evidente a identificação com o opressor.

As entrevistas com Carlos também revelaram a identificação e idealização em relação ao ouvinte. Quando eu lhe perguntei, por exemplo, se ele gostava da escola regular, disse: *“vontade falar aprende bom”*, e logo em seguida fez o sinal referente a *“arrependimento”*, como se houvesse perdido uma grande chance, por considerar que aquelas condições possibilitavam o aprendizado de fala. Envergonhava-se dos surdos, como se também não fosse: *“porque o surdo... ruim, fica conversando... [faz o sinal da língua de*

atividade estigmatizante, porque apresenta aos ouvintes uma falsa imagem do surdo, como incapaz e/ou indisposto ao trabalho.

sinais com expressão de desprezo] *não aprende a falar!...*” Relatou, também, o caso de um amigo surdo, impressionado pelo fato de o colega estudar em escola de ouvintes. O modo como falou da escola regular e como comparou fala e língua de sinais demonstrou nitidamente a assimilação do pensamento do grupo opressor. Havia desprezo pela língua que lhe possibilitava identidade, acesso à informação e à interação, e hipervalorização da língua do grupo majoritário. Associava aprendizado de fala com a eliminação da língua de sinais, na lógica da exclusão, tônica do pensamento oralista: ou A ou B, somente uma direção. Ao mesmo tempo em que se identificava com os ouvintes, subestimava os surdos. Considerava a convivência com os surdos complicada; para ele, os surdos - como se ele não fosse surdo - não entendiam as brincadeiras, só pensavam em brigar e eram “fofoqueiros”. Procurava ser condescendente e ignorar, pois achava que nada tinham a acrescentar; pensava, vaidosamente, que saía sempre perdendo - porque os surdos nada tinham a oferecer -, mas sempre ganhavam com o que recebiam dele. Constatava que muitos surdos não eram escolarizados, e tinha a expectativa de se diferenciar dos demais, porque ansiava por um futuro melhor para si. Para Carlos, os surdos eram antagônicos aos ouvintes.

A assimilação do olhar do grupo opressor também foi notada em Eliana. Quando lhe perguntei sobre o significado para ela do contato com a Comunidade Surda, declarou:

“Me fez ver a importância... do português reto. Porque... eu normalmente ponho difícil para o surdo. Eu falo palavras difíceis. Elas normalmente os surdos não falam. Então, quando eu converso com os surdos, eu tento procurar sinônimo mais fácil para os surdos. Então, me fez conhecer ainda mais o português, agora com sinônimos, agora simplificar... (ininteligível).”

Havia um ponto de vista assimétrico no relato, pelo emprego de certas expressões⁸ e no comentário de referência aos surdos - "o surdo"⁹ - como se ela também não fosse surda. Ao mesmo tempo, o contato com a entidade de surdos, a partir dos 16 anos, havia sido uma experiência discursiva significativa para Eliana. Experimentou a satisfação de ter uma língua compartilhada:

"Nos primeiros anos, foi onde eu vi Eliana.... muito feliz. Eu vi ela dar gargalhada! Eu olhava assim e falava: 'Gente, que beleza, minha filha é muito feliz'. Por quê? Porque lá ela conversava, ela gesticulava, falava. Lá eu sinto que ela fica bem mais à vontade." (Depoimento da mãe).

Também porque Eliana passou a conviver com um grupo de pessoas surdas mais velhas do que ela, e, portanto, como disse também sua mãe, "com eles ela aprendeu uma experiência maior até de vida". De acordo com HIGGINS (1980: 80), como indicado anteriormente, e também de acordo com GOFFMAN (1962: 47-48), a ambivalência faz parte da identidade da pessoa estigmatizada.

Ocupar um cargo administrativo na associação de surdos que freqüentava pode ter sido um reforço à identificação com o opressor. Segundo GOFFMAN (1982: 33-37), os sujeitos que se tornam representantes de uma categoria estigmatizada são aqueles que se destacam, de algum modo, dos demais. Por causa de uma alta posição, ao indivíduo estigmatizado é confiada uma nova carreira: a de representar sua categoria, porque está numa posição muito destacada para recusar-se a ser tomado como exemplo do que podem vir a ser, no caso, os surdos. Eliana destacava-se pelo fato de ser oralizada e

⁸ As grifadas nesse depoimento.

⁹ O uso da forma pronominal da terceira pessoa "eles", ou dessa forma - "Os surdos" - que também é uma forma pronominal de terceira pessoa, constituiu marca discursiva que identificava a mentalidade subjacente.

estar fazendo curso universitário, dois acontecimentos raros entre a maioria dos surdos.

Por outro lado, as bases para a assimetria podem haver-se desenvolvido antes de seu ingresso na entidade. Conforme afirma ALLPORT (1962: 171), as pessoas vítimas de preconceito constroem tendências assimilacionistas. Talvez Eliana houvesse introjetado as formas de pensar de sua mãe, que achava que o grupo de surdos não tinha autonomia, e carecia de muita assistência, porque era inteiramente sem noção da realidade. A mãe de Eliana declarou que os *“ensina[va] a pescar, sem pescar para eles”*, e, quando descreveu as atividades que ela desenvolvia, afirmou que suas ações eram muito extensivas, ansiosa por resolver todos os supostos impedimentos dos surdos: *“Tem que organizar isso e isso”. ‘Não, isso tá fora do lugar, tem que arrumar’. Eu falo: ‘Precisa disso e disso. Mas eu ponho eles pra fazerem. [...] Eu resolvo quase tudo pra entidade. [...] Eu tô sempre manipulando esses aí”*. Ainda segundo a mãe, Eliana considerava os surdos atrasados, e onipotentemente pensava em resolver seus problemas:

“O sonho dela é mudar a mentalidade do surdo. É até engraçado, tem vez que eu falo assim ‘Eliana, eu não entendo o surdo!...’. ‘Ô mamãe, eu também não entendo não... [Ri]. Com coisa que ela não é surda... ‘Eu também não entendo o surdo não, mamãe, olha a cabeça deles, desse tamanhinzim... E não adianta, eu não sei o que que eu faço pra mudar!...’ Porque uma assembléia dos surdos eles... marca pra quatro horas, eles chegam seis e vai até no outro dia. Todos querem falar. Aí ela já pôs o seguinte: ‘Não adianta, a pauta é essa. Se você falar uma coisa fora da pauta, eu não olho pra você. Não dianta [...]. Quando eu falo: ‘Minha nossa senhora, que cabeça...’, ela fala ‘Ah, mamãe, pode deixar que não entende surdo, não...cê não vai entender nunca!...’ (Grifos meus)

O que dizia a respeito de ser intérprete para os surdos, na entidade, era outra expressão de assimetria. A partir do ponto de vista de sua mãe,

provavelmente, Eliana compartilhava a crença de que discursos em língua de sinais eram pobres, assumindo o olhar do ouvinte-opressor. Por Eliana ser uma pessoa surda letrada, talvez pensasse que cabia a ela fazer os “ajustes” necessários a uma língua que considerava lacunar e incapaz de transmitir complexidades -

“... festinha de quinze anos de surdo, é ela que vai passar para os sinais, porque o surdo... esse negócio de sentimento, ela mesmo explica, que sentimento não tem muita expressão..., não sabe como expressar” - ou tomar a frente do que parecia desorganizado - “Lá na associação ela que coordena as assembléias, é ela que coordena a festa, ela coordena esses negócio, só não mexe na parte administrativa, mas esses negócio tudo é ela que coordena, negócio de parte de projeto, convênio..”

A mãe de Eliana procurou deixar bem claro que a Comunidade Surda era um grupo a que a filha surda pertencia apenas para trabalho -

*“Olha, na entidade, ela se sente bem, **mas trabalhando**¹⁰. Ela sente bem trabalhando em prol do surdo. Ela sente bem sabendo que ela tá fazendo alguma coisa. Mas assim, em termos de... convívio, assim, ela sabe... ela sente que... não tem com quem conversar. Só Cátia, que mais ou menos nivela com ela. Mas Cátia tem 38 anos... Tem filho.... Agora, quando ela tá no meio... ela adora encontrar com a turminha que tá estudando. Ela sente bem de saber que eles tão estudando”*

- e que os surdos oralizados eram companhia mais satisfatória, especialmente quando eram do nível escolar de Eliana.

10

Mudança de tom de voz nesse momento, para deixar bem claro, com a adversativa, de que se sente bem por causa do trabalho, e não porque aprecia a convivência.

◆ Redobramento de esforços

De acordo com ALLPORT (1962: 177), o redobramento de esforços ocorre quando determinados membros de uma minoria, por se sentirem em desvantagem, empreendem esforços de magnitude superior à habitual, a fim de estarem em igualdade de condições.

A atitude foi notada em relação a Rita e a Eliana, em especial.

No caso de Rita, um detalhe importante, até agora não mencionado, deve ser considerado. Segundo a psicóloga que acompanhava Rita nas questões pedagógicas, ela tinha uma síndrome muscular associada à surdez, que gerou hipotonia, ou seja, redução do tônus muscular. A hipotonia causa, grosso modo, no âmbito dos órgãos fonoarticulatórios, uma espécie de "frouxidão"; há, assim, maior relaxamento de língua, lábios, etc., e essa pouca contração muscular interfere na produção da fala. Vários casos são passíveis de correção. O de Rita foi um deles, mas, mesmo com a correção, talvez por causa dessa síndrome muscular, Rita sentia-se mais estigmatizada ainda. E, por isso, redobrava os esforços de comunicação:

*"... fala pausado, ela sabe que ela fala difícil, e fala devagar e **insiste em ser entendida**. Aqui e na rua, eu vi, com o meu sobrinho: '**Olha pra mim. Presta atenção!**', ele olhava pra mim, tentava...eu falava: '**Eu não vou falar**', e a Rita insistia, e falava devagar, **ele tinha que entendê-la**. [...] Teve uma fase que ela largava. '**Não me entendeu não? Azar é seu**'. Agora, de um ano e meio pra cá, que ela começou a ter essa postura [...]"* (Grifos meus)

Também quando havia demandas na escola de apresentação oral de trabalhos, Rita redobrava esforços para participar:

"Ela teve que fazer um trabalho de português no começo do ano, que tinha que escolher um tema e falar dele por cinco minutos. Ela escolheu sobre carro. Ela preparou em casa, ensaiou, e apresentou. [...] E teve duas vezes que ela teve que apresentar o trabalho em

inglês. Ela treinou, treinou e apresentou o trabalho oralmente. [...] Por isso eu percebo que ela tá muito bem. Se ela não tivesse bem, ela não faria isso." (Depoimento da mãe)

Contudo, realizar, fazer algo, nem sempre prova ausência de problemas.

De acordo com ALLPORT (1962: 177), "*uma resposta saudável ante um obstáculo consiste em redobrar os esforços*" (tradução minha). No entanto, muitas dúvidas me surgiram quanto a essa afirmação, a partir da observação de certos resultados dos sujeitos surdos.

Rita, por exemplo, pela obstinação em ser entendida, tinha um estilo invasivo de interação. Essa forma discursiva parecia explicar-se pela intenção de não perder mais do que achava que já perdia, por ser surda:

"O papo dela é assim: 'Cê estudou onde?', 'Cê tem sobrinhos?', 'Que idade seus sobrinhos têm?', 'Que ele tá fazendo agora?', ela investiga tudo. Acho que foi uma forma que ela conseguiu de pegar conhecimento. [...] Quem é seu marido, quem é sua mãe, se você é casada, se você não casou, só falta fazer árvore genealógica. E tinha fases que ela perguntava e reperguntava, e enquanto ela não tinha todas as respostas pra aquele assunto.[...] Por exemplo, o caso é 'casamento': 'que dia você começou a namorar?', 'Com quantos anos?', 'Qual a estória do namoro?', 'Como você chegou a casar?', 'Como foi o pedido?', 'O que você arrumou no casamento?'"
(Depoimento da psicóloga que acompanhava Rita nas questões pedagógicas; grifos meus)

No caso de Eliana, os dados disponíveis também indicaram redobramento de esforços em outras áreas:

"Ela acha que ela não tem limite, e eu tem hora que eu tenho até medo disso. [...] Só que eu vejo as dificuldades que ela tem, por exemplo, ela senta nessa mesa aqui naquele computador só sai depois que ela dá conta de uma coisa. Isso leva horas e horas e horas. [...] Se você perguntar assim 'Faculdade é difícil?', 'Não,

normal'. Eu não consegui chegar hoje perto de Eliana e saber, assim, o que que é difícil pra ela. Eu não sei o que que é difícil pra ela."

(Depoimento da mãe; grifo meu)

A mãe de Eliana já havia percebido a obstinação da filha surda, e a ausência de problematização, e ficava apreensiva por isso:

"Eu... primeiro, eu achava muito bom, hoje eu tenho medo [...] ela é como se não tivesse barreira pra ela, entendeu? E. Ela ela não tem medo de nada. Ela não tem medo de nada, ela enfrenta qualquer coisa... mesmo se ela não souber ela faz pra depois ver o que que vai acontecer. [...] Ela coordena aquilo que pode e o que não pode."

No entanto, ao mesmo tempo estimulava o redobramento de esforços - *"Pode tá a hora do aperto, eu não deixo ela sair não. Se ela começou, ela vai terminar!"* - e oferecia todo o suporte, sempre que fosse necessário:

"Mas... mas também eu acredito que ela faz isso sabendo que eu tô perto dela. Que eu não deixo ela em hora nenhuma, né? ela sabe que tanto eu como o pai dela a gente tá perto, né? Principalmente eu. Igual agora na entidade. Quando elas aprontam uma confusão ela sabe que eu tô ali. O negócio dela é conseguir pra depois fazer."

Apesar do temor da onipotência de Eliana, a mãe estava sempre disponível para salvá-la dos apuros, protegendo-a em momentos onde seria fundamental que ela assumisse as responsabilidades, arcando com as conseqüências. Com isso, aumentavam as dificuldades de Eliana de auto-limitar-se, porque tudo ia sendo percebido como possível. Na época do ensino fundamental e médio, as atitudes de Eliana e de sua mãe foram as mesmas. Em situações de obrigatoriedade de realização de trabalho em grupo, por exemplo, Eliana redobrava os esforços para ser reconhecida, e contava com a ajuda da mãe: *"Aí eu fazia o máximo possível, minha mãe me ajudava, fazia o mais bonito, o mais bem feito, o melhor, o mais..., sabe... Aí, com isso, as minhas colegas sempre me procuravam, para integrar ... porque elas sabiam*

que eu ia fazer o máximo possível". O resultado da atitude de redobramento de esforços servia inclusive como estratégia de sedução:

"A professora falou que o meu trabalho foi o melhor, o mais completo... Me pediu se podia apresentar esse trabalho na outra sala. As minhas colegas abriram o olho... Aí, a partir daí, ficam me procurando para fazer parte do grupo[...] aí elas me chamavam... 'Você faz isso...', 'Você faz isso, isso e isso...', mas... eu nunca fazia uma parte, eu fazia tudo... eu fazia tudo." (Grifos meus)

Na atitude de redobramento de esforços, os processos parecem ser concebidos como desafio:

"Elas sabiam que eu ia fazer o máximo possível, o mais completo possível, as minhas colegas sabiam, conheciam... me conheciam, né? Então, por isso, era mais fácil pra mim. [...] Na 'Escola Mista' os professores me conheciam, sabe... Eles conheciam meu desafio."
(Depoimento de Eliana)

Desafiar, segundo FERREIRA (10.ed.: 374), é "provocar, afrontar, não recear", mas esse mesmo vocábulo significa, também, "embotar": ser surdo transforma-se em um enorme peso, quando o sujeito cede às pressões para se igualar aos ouvintes; tais pressões estressam o sujeito surdo, exaurem seu ânimo.

• A RELAÇÃO DOS OUVINTES COM OS SURDOS

Embora até agora já venha situando de algum modo como o ouvinte se coloca nas relações com a pessoa surda, nesta seção, procuro aprofundar a discussão a esse respeito.

◆ O escrúpulo e o acobertamento

De acordo com CUNHA (1982: 317), o escrúpulo é a *“hesitação ou dúvida de consciência”*, e segundo FERREIRA (10.ed.: 488), também é *“susceptibilidade; remorso; zelo; muita atenção”*.

Nesta análise, tomo esses sentidos para explicar a atitude de **reserva** do ouvinte para com o surdo, e o temor que tem de ofendê-lo: *“eu acho que eles se consideram diferentes, eu percebo. Eu tento entender tudo o que elas me perguntam pra elas não terem que perguntar duas vezes. Medo de ofender, de magoar”* (Depoimento da professora de Português de Rita). O medo de ofender é decorrente das formações imaginárias, que podem ser influenciadas, por sua vez, por uma percepção estigmatizada da surdez. Essa é uma das razões que explicam o escrúpulo, cujo propósito é evitar que o sujeito surdo pense que está sendo discriminado:

“Eu tinha uma certa... eu tinha uma certa preocupação em mostrar pra ela que eu... eu não... eu a tratava... como uma outra aluna, apesar das diferenças, das necessidades de uma outra postura um pouco mais próxima. [...] Então, às vezes eu evitava muita... é... muita preocupação, não queria que ela pensasse que eu tava dando tratamento mais infantil pra ela, uma bobagem desse tipo. [...] Eu acho muito complicado.”

O professor de Português de Eliana tinha uma “certa” preocupação, e pretendia “evitar muita preocupação”, atitude que se pode interpretar como escrúpulo.

Pessoas bem mais próximas também eram escrupulosas, especialmente quando se tratava de opiniões ou interferências na condição discursiva dos sujeitos surdos. A mãe de Eliana, por exemplo, procurava corrigir a fala, mas tentava dissipar todas as suspeitas de que Eliana não havia sido clara, e que o problema era dela, que não havia entendido:

“Deixava passar. Depois... a gente fez muito também teste, por exemplo, a gente ia pro quarto, então fazia aquela percepção,

tampava a boca, ia falando as palavras pra ela ver se ela pegava... Então, às vezes eu falava assim: 'Aquele palavra tal, você não... Repete aquela palavra'. Aí às vezes eu já repetia certo, e falava: 'Ah!... é porque eu entendi que cê falou isso...', entendeu?."

No caso de Ricardo, pôde ser observada a atitude escrupulosa da mãe em relação a opinar sobre uma mudança de escola. Procurava não interferir na decisão porque temia frustrá-lo. A hesitação gerava ambigüidade: "Então eu também não posso falar que ele não dê conta... E nem que dê". Não é possível pensar as duas coisas, concomitantemente. Assim, a mãe tinha algumas antecipações sobre possibilidades e impossibilidades para Ricardo, mas não revelava essas antecipações, pelo temor de frustrá-lo. Também em outro relato, sobre as possibilidades de aprendizado de inglês por Ricardo, é possível notar o escrúpulo. O inglês era uma disciplina que ele cursava desde a 5ª série, e havia iniciado também num curso próximo de sua casa:

"Ele teve muita vontade de fazer o curso de inglês. Ele parou. Ele falou comigo: 'Mãe, eu quero fazer inglês'. Bom, eu não podia também... Cê não pode, também, entusiasmar muito, e nem depreciar. Deixei a critério dele, mas colocando que pra ele é difícil uma língua, mas que não é impossível." (Grifos meus)

No escrúpulo, há temor de desagradar. Apesar de dar algumas referências a Ricardo, a mãe não lhe disse tudo o que pensava, e houve ambigüidade.

Por causa do escrúpulo, há pouca exigência em relação ao sujeito surdo. Assim acontecia em relação aos colegas de sala e ao professor de Português de Eliana. Exigir era equivalente a forçar, desrespeitar.

Etimologicamente, exigência significa "pedido impertinente, pedido urgente" (CUNHA, 1982: 342); Segundo FERREIRA (10.ed.: 523), exigir significa "que custa a satisfazer; reclamar com direito; intimar; ordenar; carecer de; demandar; requerer; pedir com autoridade uma coisa devida;

impor obrigação; dever a". Impertinência e seus derivados também trazem os sentidos de *"inoportunidade; rabugice; coisa que incomoda; sem cabimento; estranho ao assunto de que se trata; que não vem a propósito; que fala ou procede de maneira importuna e ofensiva; rabugento; insolente; irreverente"* (FERREIRA, 10. ed.: 653).

O significado de exigência está associado à idéias antagônicas, como "pedir com autoridade uma coisa devida" e "intimar, impor, obrigar". Exigir também tem o sentido de ofensa: *"cruel, pressão, adversa, férrea, dura, impor"* (AZEVEDO, 1983, v. 630). Na nossa cultura, ser exigente traz a conotação de ser cruel com o outro. E, quando nas relações estão envolvidas pessoas surdas e ouvintes, essa idéia parece intensificar-se. Participar da apresentação de trabalhos em sala de aula, por exemplo, era inteiramente descartado por Eliana, com o apoio de colegas e professor. Mesmo que Eliana e o grupo avaliassem que a expressão verbal interferiria muito na exposição oral - e a discussão sobre isso já seria um avanço - alguma participação ela poderia ter, como, por exemplo, explicação oral com o apoio de esquemas ilustrativos, apresentação de gráficos, tabelas, cartazes, vídeos, etc. A participação de Eliana era possível, mas nem se cogitava nela.

Em vários momentos, a fala dos sujeitos surdos era incompreensível. Quando a mãe de Eliana, por exemplo, tentava analisar criticamente e lhe dar referências, assim acontecia: *"Quando eu brigo com ela que ela tá falando alto, ou então que ela tá pronunciando alguma coisa errada, ela fala: 'Só você que fala isso. Porque Dalva [a fono] falou que eu tô ótima, minha colega falou que eu tô ótima... Só você que não vê [Ri]."* (Grifo meu). Eliana evocava o argumento de autoridade, apelando para a declaração da fonoaudióloga, e orientava-se pela credulidade, pois o fato de ninguém ter mencionado nada não significava que não tinham sido notadas suas dificuldades de fala. A mãe calava-se, então, porque tinha a crença de que o surdo poderia sofrer e se magoar se alguém levantasse suspeita ou avaliasse criticamente sua condição discursiva. Havia uma marca, um estigma, que devia ser escondido.

Era criada e mantida, assim, a ilusão de que estava tudo bem. A estratégia era, fundamentalmente, de acobertamento das dificuldades.

Como discuti no Capítulo 4, o acobertamento é uma tática pela qual a pessoa surda procura reduzir a visibilidade de seu estigma, a fim de diminuir a tensão e possibilitar algum tipo de participação na interação pública. Entre os sujeitos dessa pesquisa, esse comportamento contava com a conviência de colegas e professores ouvintes.

No campo discursivo, o acobertamento foi observado em apenas um dos sujeitos surdos, Eliana. As maiores dificuldades de Eliana diziam respeito às apresentações orais de trabalhos. Segundo seu professor de Português da Faculdade, o grupo de colegas do qual ela fazia parte encarregava-se de apoiar a não participação de Eliana durante a apresentação:

*“O trabalho de grupo que tinha exposição oral dentro do qual ela tá inserida, tinha tipo assim: ‘Ah, ela discutiu com a gente, a gente discutiu junto...’, e tal. Ela própria falou isso: ‘Eu discuti, participei...’, e tal. E aí os alunos confirmavam. Ela ia pra frente, mas não falava. **Ficava em pé, junto com os alunos, durante a exposição, mas sem se expressar, sem falar, ficava sentada na cadeira. Sem nenhuma outra expressão. E aí, de repente às vezes eu acho que a gente tem que pedir pro aluno falar, assim mesmo, mas ao mesmo tempo.... Porque aí você percebe que ela não quer falar e **que o grupo tá apoiando esse não querer, falando por ela, então, de repente, cê acaba aceitando. Às vezes acho até que a gente devia, sim, tentar, pedir pra falar [...] mas aí vem esse lado de querer respeitar essa vontade, e a gente não força isso...**”***

Apesar de achar que devia ou cabia exigir a participação de Eliana, como a de qualquer aluno, o professor se omitia, devido ao escrúpulo.

◆ A intermediação na comunicação

Uma atitude bastante comum na situação discursiva entre ouvintes e surdos era a pouca freqüência de relações diretas entre os interlocutores.

Como o clima era de segredo sobre a surdez, habitualmente a comunicação ocorria com ajuda de um **intermediário**, que diluía o contato direto entre o sujeito surdo e um interlocutor que representasse maior tensão para o sujeito surdo; no caso desta pesquisa, era o professor ou o grupo de colegas:

*“Sempre há alguém que, por uma afinidade qualquer, fica mais amigo, fica mais perto, e acaba sendo uma espécie de... de ajuda, de... sabe, de repente, esse elemento acaba sendo o ponto... que atenta, que faz com que a gente esteja atento... pro deficiente. De repente, eu viro pro quadro e começo a escrever e falar ao mesmo tempo, e acabo ouvindo a voz desse amigo, falando com ela, certamente de frente pra ela, repetindo aquilo que eu tô dizendo, quer dizer, **uma lembrança do outro pelo amigo, e não por ele mesmo**, e aí os dois acabam virando um par do outro, um acaba virando mesmo um auxiliar do outro. [...] ‘Olha, Eliana não tá entendendo isso não...’; não sei se porque eles percebiam com mais força os sinais de dúvida, né, porque eu entrava pra sala dela duas vezes por semana, e de repente a colega tava lá, todos dias, em todas as disciplinas, e via com mais força essas... diferenças.” (Depoimento do professor de Português de Eliana)*

As pessoas que faziam o papel de intermediários eram porta-vozes das necessidades dos sujeitos surdos. No caso de Eliana, era Cíntia, e, mais esporadicamente, uma outra colega.

O problema da intermediação é que a pessoa surda se omite na interação. O intermediário fala pelo surdo, como se ele não tivesse autonomia. Era possível a Eliana perguntar e esclarecer suas dúvidas, fazer-

se presente na sala de aula. Não era verdade que não tinha vez nem voz, e que fosse assujeitada.

A intermediação parece explicar-se por formações imaginárias, marcadas pelo estigma, por uma crença compartilhada de que a surdez produz um sujeito incompleto. Ainda que essa crença não seja assumida pelo sujeito surdo, mesmo assim ele se utiliza do intermediário, talvez porque astuciosamente se vitimize, para evitar ter de estabelecer relações diretas e deparar com a tensão na comunicação:

“Não sei até onde essas muletas acabam virando mesmo uma espécie de solução pra algumas coisas tipo: ‘Olha, eu faço procê...’, ou então, acontece um certo sentimento, assim, fraternal, mais extremo, de fazer e nem dizer que vai fazer: ‘Ó, tá feito’, sabe como, então fico sem saber até onde é uma ajuda co-participativa, ou uma ajuda que é problemática, né...” (Depoimento do professor de Português de Eliana)

A utilização de intermediário também era assumida pelo professor. Ao invés de estabelecer relação direta com Eliana, recorria a Cíntia, para que ela se comunicasse com Eliana. Apelando para tais formas, nem aluno surdo nem professor ouvinte encurtavam a distância que os afastava: *“E às vezes acontecia de eu usar a Cíntia pra continuar a coisa pra mim, depois: ‘Cíntia, depois cê fala com ela, e qualquer coisa cê volta a me falar’”* (Depoimento do professor de Português de Eliana). A professora de português de Rita fazia o mesmo: *“às vezes eu não consigo [entender o que Rita disse], e eu peço a uma colega do lado e pergunto. Imediatamente também elas falam”*.

Também nas discussões de textos em sala de aula, aparecia a figura do colega-intermediário. O trabalho fazia-se em pequenos grupos, e o grupo de Eliana era composto quase sempre por ela, a colega Cíntia e uma terceira pessoa. Nas discussões coletivas, a participação de Eliana não era totalmente inexistente, porém breve e por meio da intermediação:

“Participava, sim. Com uma... uma... sugestão, sempre em geral muito telegráfica, sempre com a Cíntia de tradutora... Agora, engraçado que

no grupo dela, sempre tava lá: Cíntia, Eliana e mais um. Não era muito comum pessoas se associarem a ela." (Depoimento do professor de Português de Eliana)

Rita também costumava recorrer aos colegas quando precisava orientar-se em relação às instruções que o professor dava, mas não tinha um colega-intermediário fixo, como Eliana. Raramente dirigia-se à professora: "*Não. Eu tenho vergonha*". Segundo sua professora de Português, "*se Rita precisa de alguma coisa, eu vejo ela ter resposta com a Jaqueline, que aliás é a melhor aluna da sala dela, inclusive empresta o caderno dela. [...] Quando ela tem dúvida, ela pergunta é pra colega*".

Como o sujeito surdo não mantinha relação direta com o professor e se comunicava com ele basicamente com ajuda do colega-intermediário, o professor passava a considerar que não havia problemas: "*Ela tá sempre perguntando pras colegas. Então, não sei falar muito dela. Como a Rita nunca tá me perguntando, eu tô achando que ela tá entendendo...*". Alguns professores percebiam que a intermediação se devia ao constrangimento na interação verbal: "*Se ela perguntar pra mim, ela vai ter que falar. Eu não sei se ela se sente bem falando, porque, na hora que eu pergunto as coisas, 'Quem quer dar opinião?', 'Fulano, você...'. Ela fala: 'Não, não quero falar não'*" (Depoimento da professora de Português de Rita)

Os sujeitos surdos não oralizados também lançavam mão da intermediação para se fazerem entender, porque utilizavam predominantemente a comunicação pela via da língua de sinais. Todos os intermediários tinham algum conhecimento básico de sinais.

Denise recorria a uma das irmãs, para se comunicar com ouvintes. Esta também era a intermediária entre os amigos surdos de Denise, que usavam língua de sinais, e a mãe dela, como uma espécie de intérprete. Para se comunicar com a mãe e, em especial, com o pai, Denise também recorria à irmã.

Frederico contava com a irmã surda para se comunicar com ouvintes, quando necessário. A irmã tinha perda auditiva bem menor, ouvia bastante, inclusive ao telefone, e falava razoavelmente bem.

Carlos também recorria às irmãs para se comunicar com seus pais, e foi o único sujeito surdo que manifestou insatisfação em relação ao bloqueio familiar de comunicação, embora julgasse que era necessário resignar-se à fatalidade da incomunicabilidade.

◆ Preconceito e estereótipo

De acordo com ALLPORT (1962: 66-86), o preconceito em relação aos exogrupos é uma atitude etnocêntrica, e manifesta-se em diversos graus de intensidade: maledicência, rejeição de contato, discriminação, ataque físico e extermínio.

A maledicência, grau inicial de hostilidade, é uma das formas mais comuns nas relações entre ouvintes e surdos. A hostilidade tem como propósito manter e fortalecer a coesão do endogrupo (ALLPORT, 1962:68). Quando o falar mal é muito intenso, pode estar vinculado à discriminação aberta e ativa. A discriminação ocorre quando negamos a outros indivíduos ou grupo de pessoas a igualdade de trato que eles poderiam desejar (ALLPORT, 1962: 70), e medidas são tomadas para exclusão das pessoas.

Alguns sujeitos surdos, oralizados e não oralizados, e seus familiares, relataram experiências reais de preconceito. Outros, tinham formações imaginárias em relação à possibilidade de discriminação, que, de fato, não acontecera.

Em relação a Ricardo, sua professora de Português apresentou evidências concretas de preconceito da parte dos colegas ouvintes, especialmente na situação discursiva. Sempre que eram feitas atividades de leitura oral em sala de aula, Ricardo participava, e os colegas riam dele:

“Teve uma época que ele gostava muito. [...] Depois que a turma cresceu, ele não gosta mais. Porque recebe crítica mesmo, a sala dele é..., Na 8ª eu já evito de chamar porque eu sei que o outro vai rir, o outro vai rir e ele fica chateado, né, então ele não gosta mais. Na leitura, quando ele tá lendo, o pessoal tá rindo. Então, já não gosto mais de colocar ele nessa roda. [...] Nesse último semestre, ele tem saído meio deprimido, meio chateado, na hora do recreio ele tá sentado, não se envolve muito com os meninos, no esporte, não participou muito da olimpíada. Os meninos gostam muito de esporte, mas o Ricardo, como eu te falei, não é muito aceito [...] tem aqueles meninos que.... [...] Se eu dou um trabalho em grupo, não é todo mundo que quer fazer com ele, em dupla, por exemplo, não é todo mundo, eu tenho que pedir: ‘Não, gente, vão fazer e tal...’; falo mais reservado. O argumento deles é que ele não vai render, que ele vai ficar demorando muito a fazer.”

Para a mãe, Ricardo tinha pouca percepção da discriminação:

“Eu acho que ele ainda não percebeu a dimensão da coisa. [...] Existe um... não sei, uma discriminação qualquer, que ele ainda não percebeu, sabe, ele ainda não... não... [...] Mas eu noto, que em termos de amizade, os meninos, os rapazinhos que ele procura, se puder distanciar e despistar e sair fora dele, sai. [...] A gente tá vendo que realmente é uma rejeição. Então às vezes ele quer fazer um programa, ele quer sair, ele telefona pra um amigo, eles não são indelicados, mas eles dão um jeitinho... de sair fora. E as meninas também [...], elas dão um jeitinho de... sair fora.”

A professora também acreditava que Ricardo não percebia o afastamento dos colegas, e tentou problematizar a questão, na sala de aula:

“A questão do preconceito: cê tem que barrar. Essa turma, eu já arrumei livro especial pra eles lerem, que falava de preconceito, pra ver se melhorava. [...] Tem menino lá que chama ele de ‘surdo’. Eu

acho um absurdo, eu já pedi milhões de vezes, eu já pedi pra diretora pra dar uma...Nessa hora, ele sente. Mas ele ainda é muito inocente pra perceber que tá sendo discriminado.” (Grifo meu).

De acordo com ALLPORT (1962: 68-69), uma forma intensa de hostilidade é a atribuição de alcunhas, como os colegas de Ricardo faziam¹¹.

Quando Ricardo ia para a fazenda do pai, tinha outro tipo de experiência social, e era bem recebido na interação. Duas hipóteses podem ser levantadas: uma delas, a de que talvez no interior houvesse maior proximidade entre os ouvintes e Ricardo, a qual permitia alterar estereótipos em relação à surdez, diferentemente da situação num meio urbano, como o da capital. A outra hipótese é a de que Ricardo, no interior, afirmava mais facilmente seu pertencimento a uma fração privilegiada da classe social a que pertencia, de modo que a surdez passava a ser um atributo menos relevante, o *status* social dificultando, de algum modo, o preconceito:

“Aqui não tem nenhum amigo. Aqui em BH ele sai muito com os irmãos, quando eles vêm da fazenda, sai com a mãe e as amigas da mãe, sai com o pai. [...] Aqui ele não tem isso. Esse social aqui incomoda muito. Quando ele vai pro interior, ele tem outro tipo de vivência [...] socialmente ele tem um domínio bom, ele sai, ele tem amigos, ele tem o carro dele, ele tem festas, ele pega menina, aqui limita muito a questão social dele.” (Depoimento da psicóloga que acompanhava Ricardo no campo pedagógico)

Parece ter havido experiências preconceituosas também da parte de alguns professores de escolas regulares onde Ricardo estudou:

“Na escola anterior, da 3ª série e da 2ª série, era professora de tudo.[...] Ela detestava ele, claramente. Ela não gostava e falava pra todo mundo que ela não gostava dele. Na 4ª série, ele teve uma professora que ela custou foi a entender o Ricardo, ela que pedia pelo

11

Alguns exemplos comuns: “surdinho”, “mudinho”, “doidinho”.

amor de Deus pra trocar de profissional, porque ele tava com o profissional errado, porque ele não sabia nada, ele não dava conta de nada. Ela só sossegou quando ele produziu essa poesia e ela viu que ele dava conta de alguma coisa, [...].” (Depoimento da psicóloga que acompanhava Ricardo no campo pedagógico)

E, embora talvez a própria professora de Ricardo não percebesse, parecia haver algum grau de preconceito da parte dela própria também. Apesar do depoimento aparentemente cordial, perguntou-me porque eu havia escolhido Ricardo para ser um dos sujeitos da pesquisa, e comentou: *“Ele é um ser muito especial. Ele é muito diferente”*. O tom, entretanto, era pejorativo, e em seguida fez um outro comentário: *“Ele deve ser dessas pessoas que nem dormem direito pensando no que tem para amanhã, pensando se vai dar conta, e o pior é que ele passa isso para os outros. É muito preocupado, é muito cabeça quente”*, e sugeriu que eu escolhesse um outro sujeito surdo.

Quanto aos sujeitos surdos que se comunicavam pela via da língua de sinais, algumas experiências de preconceito foram relatadas. Nos depoimentos de alguns familiares dos sujeitos surdos, também foi observado o pensamento preconceituoso em relação à surdez e à língua de sinais.

Segundo Frederico informou, quando conversava com outros surdos em língua de sinais, notava reações muito diversas, pois as pessoas tinham *“cabeça diferente”*: alguns achavam apenas estranho, outros achavam feio; esses, em geral eram *“da roça”*, conforme Frederico, porque observavam com admiração; outros se aproveitavam para tentar tirar proveito, como ladrões e homossexuais. Quando ridicularizavam a língua de sinais, Frederico ficava *“nervoso, um pouco”*, mas pensava que as pessoas seriam castigadas por Deus. Ele relatou que alguns surdos se dispunham a brigar, quando eram objeto de zombaria dos ouvintes, por usarem a LIBRAS. Ele preferia ignorar. Sentia o peso do preconceito quando certas pessoas observavam, caladas, e em seguida se afastavam, rindo e imitando os sinais que haviam visto.

Frederico julgava que essas pessoas não haviam sido bem aconselhadas por seus familiares. Contou que ele próprio aprendera a respeitar os outros, por meio dos conselhos do pai e de outros surdos. Para ele, pessoas surdas, cegas ou deficientes físicas deveriam ser respeitadas, porque haviam nascido ou se tornado daquele modo, mas não eram bobas. De acordo com HIGGINS (1980: 128), os surdos experienciam olhares intensos dos ouvintes quando se comunicam por língua de sinais, risos e mimetismo de sua comunicação para provocar o ridículo, e o comportamento estigmatizante dos ouvintes é parte de suas vidas. Alguns ignoram em silêncio. Vários cresceram presenciando isso.

Para a avó de Frederico, o fato de sua família ser surda e utilizar a língua de sinais como forma cotidiana de comunicação, fazia deles um gueto e os tornava isolados, socialmente. Pôde ser observado o falar mal, que de acordo com ALLPORT (1962: 67), também se denomina murmuração: *"Ficaram todos eles só falando por sinais, não têm um contato com o mundo aqui fora, eles formaram um mundo deles"*. Achava feia e deprimente a comunicação mediante a língua de sinais:

"Eles vêm aqui em casa, eles ficam conversando, eu que sou a diferente aqui. Eu fico por fora, não entendo os sinais. [...] Então eu saio de perto, porque aquilo ali me sufoca, falo assim: 'Nossa! Eu tô noutro mundo, aqui!' [...] Dá uma sensação puramente desagradável. A gente sente estranho, a gente tá num outro mundo. Cê fica assim... alienado!... Eu fico imaginando, nossa!... mas que mundo que eles vivem, né?!... É o mundo deles mesmos. Eu fico tão aflita, tão nervosa!... Eu levanto e vou pra um outro lugar, e largo eles aí conversando." (Grifos meus)

A surdez era concebida como tragédia, e os surdos eram considerados infelizes e isolados. Não era cogitada a possibilidade de que estivessem satisfeitos. A aversão aumentava quando ela constatava que a neta surda, cuja perda auditiva era bem pequena, se sentia muito à vontade na comunicação mediante a língua de sinais:

“Ela também entra na deles, totalmente, e eu sinto que ela tem prazer, que ela tem mais prazer de estar do lado de lá. Eu sinto até pena, porque uma menina que com o aparelho tem uma audição boa, muito aproveitável, ela tinha tudo pra ouvir bem, pra falar corretamente [...]”

Quando foi feita a constatação da surdez do pai de Frederico pela avó, o maior temor foi que ele viesse a se comunicar por língua de sinais:

*“Eu via às vezes de longe um grupinho fazendo sinais. Eu dizia, ‘Engraçado, eles falam com as mãos...’, mas aquilo passava tão despercebido e longe, muito longe!... Quando ele nasceu, daí veio na minha lembrança aquelas pessoas que eu via de vez em quando em grupinho, porque eles ficam muito em grupinho, né, conversando entre eles ali, eu disse: ‘Será que meu filho vai ser igual **àquelas pessoas?**’. [...] Eu não aceitava **um filho daquele jeito.**”*

“Aquelas pessoas”, “um filho daquele jeito”: o horror à diferença é a base do preconceito, bem como o orgulho etnocêntrico de ser ouvinte, categoria que passa a ser considerada a única legítima:

*“Quando saiu da escola, não tinha contato com pessoas surdas. **Se tinha, era mui-tís-simo pouco.** Ele só vivia no meio de ouvintes. A voz dele era muito boa, chegou quase à perfeição. Parecia um estrangeiro falando, puxando os ‘R’, mas ninguém dizia que era uma pessoa surda que tava falando. Mas depois quando ele veio aqui pra Belo Horizonte ele foi pra associação de surdos e ali só conviveu com surdo.”* (Depoimento da avó de Frederico; grifo meu)

A noção de semelhança está ausente no pensamento preconceituoso.

Na experiência de Eliana, os episódios de preconceito, ainda que raros, existiram. Um deles parece ter sido com uma prima: enciumada por Eliana ter sido escolhida a goleira oficial da escola, ridicularizou seu modo de falar. A mãe de Eliana levantou a questão: *“Por que que você arremedou a voz de Eliana, gozando dela, a ponto das colegas dela acharem você antipática, você ficou antipatizada. Elas protegeram Eliana. Então, por que*

isso?"". Quando o preconceito era exercido, a mãe ensinava Eliana a se apegar à família.

Quando GOFFMAN (1982: 127) diz que *"os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem, é porque não conhecem bem a situação"*, é difícil concordar, apesar de tantas outras considerações importantes que esse autor faz sobre o estigma. O mal existe, de fato, e qualquer um pode ser deliberadamente destrutivo. Os diversos graus de preconceito do ouvinte em relação ao surdo não são uma hipótese, existem concretamente, mas nem todo contato com o ouvinte é marcado pelo preconceito. Seria uma generalização afirmar que os ouvintes, *a priori*, discriminam os surdos. O mal e o bem convivem no humano, e muitas pessoas ouvintes apenas ignoram o que significa ser surdo, e, por essa razão, não dispensam ao surdo um trato cuidadoso. Nesse aspecto, estou de acordo com GOFFMAN (1982: 127), que, na segunda parte de sua afirmação, observa que os 'normais' não conhecem bem a situação, e precisam de ajuda para aprender: *"[...] deveriam, portanto, ser ajudados, com tato, a agir delicadamente. O indivíduo estigmatizado deve [...] fazer um esforço no sentido de uma reeducação complacente do normal [...]"* (GOFFMAN, 1982: 127). Também há dificuldades por parte dos ouvintes, e não necessariamente recusa e rejeição em relação ao sujeito surdo. A mãe de Eliana declarou que **a filha surda se afastava dos contatos com os ouvintes:**

"Ela só convive bem com uma sobrinha, é, duas sobrinhas minhas. Mas uma, uma eu acho que ela tem mais afinidade. Mas, realmente, ouvinte mesmo é a irmã, e uma coleguinha da irmã. [...] Na Faculdade, uma colega dela falou que ela não dá abertura pra conversar, ela não... Ela não tem aquela receptividade. Ela encosta num lugar, presta atenção na aula e só [...] Ela... inclusive ela fala assim: 'É isso, mamãe, eu acho que é isso mesmo'." (Grifo meu)

Muito frequentemente, o temor da discriminação pairava sobre os sujeitos surdos e suas famílias, e esse temor parece originar as formações

imaginárias em relação à possibilidade da exclusão, sem que ela tenha acontecido. Um exemplo que sugere isso é quando a mãe de Eliana fala da participação dela nos trabalhos de grupo da Faculdade:

*“Tem uma coisa... que a gente tem que ser claro: muitas vezes, o ouvinte... pra trabalhar em grupo cê já viu como é que é, né, é aquela...um conversa, uma dá opinião, outra.. negócio assim. **Sobrava sempre pra ela...** era passar o trabalho a limpo, era colocar o trabalho em dia porque sabiam que... que ela era muito jeitosa, muito dedicada, tudo dela tinha que ser certinho, então, sabiam que ia ser bem apresentado.[...] Mas de trabalho de grupo, realmente ela... ela.... sempre... ela nunca foi muito boa não, sabe... E assim, eu acho que ela se sentia também que, às vezes, o pessoal não queria... que ela fizesse parte do grupo... o deficiente auditivo sempre... se sentiram isso.”* (Grifos meus)

Como foi visto anteriormente, há algumas evidências de que a participação de Eliana não era uma “sobra”, uma migalha concedida pelos ouvintes, mas decorrência do modo como ela estabelecia as relações com os colegas ouvintes naquele contexto. Apesar de reconhecer as dificuldades de interação grupal de Eliana, a mãe estava certa de que ela havia sido discriminada - embora declarasse que Eliana estabelecia sua forma de participação - *“Eu acho que ela era mesma que pedia, sabe...”* - e afirmasse, concomitantemente à exclusão, a autonomia da filha surda: *“Agora só tem uma coisa: vinha o trabalho. Aí o que ela achava que devia tirar ela tirava, punha o que ela queria, e ninguém nunca discordava. [Ri] Entendeu?”*. Seu riso de regozijo sugeria que ela experienciava a atitude de Eliana como uma espécie de vingança em relação às colegas ouvintes, por achar que ela havia sido preterida. No preconceito, como foi discutido, não há mudança da forma de pensar, mesmo com as evidências em contrário: *“Não, não... ela contou uns dois casos, às vezes, que ela **sentia**, não era discriminada”* (Grifo meu).

Quando Eliana falou sobre a atitude que os professores da Faculdade tinham para com ela, apareceu a queixa de que era tratada como qualquer um. Considerava que os professores não levavam em conta o fato de ela ser surda, e só olhavam o resultado, com exceção de alguns, que verificavam o processo:

“Não levam em consideração. Se eu erro, por mais que eu me esforçasse eles só olham o resultado. Psicologia e Estatística. Agora, Economia, Computação, eles olham o meu raciocínio, olham meu desempenho. [...] No princípio, todo mundo me dava atenção. Depois, com o tempo... Sempre foi assim. Sempre foi assim.”

Por outro lado, admitia que essa atitude era extensiva a todos os alunos, mas causava-lhe um incômodo não ter tratamento diferenciado. É possível constatar, neste e em outros casos, que o discurso de alguns sujeitos surdos tem certa ambigüidade quanto à expectativa de como desejam ser recebidos na interação com os ouvintes. Ter professores novos a cada série, na escola regular, era para Eliana um problema, devido ao constrangimento de ter de se apresentar, como pessoa surda, a cada um:

“É chato, você tem que falar com ele que sou surda, tal, tal, tal... Na Escola Mista os professores me conheciam, sabe... Eles conheciam meu desafio. Ficava mais fácil. Agora, na 'X'¹², não. Para eles, eu sou igual às outras. Nem percebem a deficiência, me tratavam igual aos outros”.

Quando Eliana mencionou o constrangimento de identificar-se como surda, estava falando da vivência de segredo: a sensação de possuir uma marca que a tornava diferente, pior, e, ao mesmo tempo, que necessitava ser escondida. Identificar-se era o mesmo que lembrar a ela e aos outros essa insígnia. Ao mesmo tempo, provocou surpresa sua queixa de ser tratada como os alunos ouvintes, e a surdez nem ser percebida: *“Tem dois lados: negativo*

12

Onde Eliana fez o segundo grau.

e positivo. O lado positivo é que sou igual os outros. Até que é bom. O lado negativo é que não avaliavam meu desempenho, não...". Se não houvesse a expectativa de ser reconhecida como diferente, não faria a observação de que ser igual aos outros "até que é bom", com o uso de **até**, que indica a inclusão de algo que em princípio, estaria excluído. Haveria de achar ótimo ser tratada sem escrúpulo, e não apenas uma concessão.

Na história de Rita, não há depoimentos de atitudes preconceituosas na interação com o ouvinte -

"Acho que nunca ela sofreu o problema de rejeição, de fazerem pouco caso, que ela percebesse, de algo que marcasse, senão ela tinha trazido, exceto uma vez, mas os colegas a protegeram: Na 5ª série, eu lembro que entrou um aluno novo, e quando a Rita foi ler um pedaço, ela tinha a voz diferente, o menino começou a debochar. A classe inteira, secaram o menino, e ele se sentiu mal e teve que ficar quieto. A professora contou que ia interferir, mas não precisou."

(Depoimento da mãe)

De acordo com vários autores, *apud* HIGGINS (1980: 142), a interação entre os *outsiders*, no caso, os surdos, e os membros da sociedade dominante pode reduzir o preconceito e a estigmatização quando há alguma satisfação, *status* equivalente, contatos em que ambos dependem um do outro para atingir um objetivo comum, ou situações em que não há exposição a estereótipos. Entretanto, contatos incidentais, involuntários, carregados de tensão costumam aumentar o preconceito (SIMPSON & YINGER, 1972: 683), e o contato estilizado, distante socialmente e desigual reforça os estereótipos (GOODE, 1978: 90, *apud* HIGGINS, 1980: 142). Habitualmente, os encontros entre surdos e ouvintes são forçados, constrangedores e confusos, impessoais e cheios de tensão. Aumentar o contato entre surdos e ouvintes não faz aumentar necessariamente a comunicação e a compreensão, apenas em mínima escala, segundo afirmam FURFEY & HARTE (1964: 66-67), *apud*

HIGGINS (1980: 143), porque o ouvinte pode se tornar mais desorientado depois de interagir com o surdo do que antes.

Na base do preconceito está o estereótipo. Segundo ALLPORT (1962: 215), *“quer seja favorável ou desfavorável, um estereótipo é uma crença exagerada que está associada a uma categoria. Sua função é justificar (racionalizar) nossa conduta em relação a essa categoria”*. Para esse autor, os estereótipos são imagens em relação a uma categoria, invocadas para justificar o preconceito de amor ou o de ódio. Pode-se desenvolver em contradição com todas as evidências. Alguns carecem totalmente de base na realidade, outros, muitas vezes porque ocorreram experiências desagradáveis na interação, e por meio da memória e da atenção seletiva, foram generalizados em excesso (ALLPORT, 1962: 214).

De acordo com SKLIAR (1997: 87-99), apesar das importantes mudanças ocorridas nos últimos tempos em relação à construção de uma representação social positiva da surdez - cada vez é maior o número de pessoas que aprendem a língua de sinais, alguns programas televisivos já dispõem de intérpretes de língua de sinais, já começam a ser desenvolvidas políticas de educação bilíngüe para surdos em alguns países, entre outras ações -, ao surdo freqüentemente são atribuídas características que não decorrem da surdez, como ser querelante, possuir inteligência inferior, etc.

Entretanto, nem toda declaração sobre os surdos vinda dos ouvintes é um estereótipo. Julgamentos podem ser feitos, mas nem todo o julgamento, especialmente quando aponta algo que poderia ser considerado desfavorável sobre o surdo, é necessariamente um estereótipo.

O estereótipo em relação à surdez foi observado predominantemente da parte dos ouvintes que conviviam com os sujeitos surdos, mas também da parte dos próprios sujeitos surdos.

Os ouvintes em cujos relatos apareceu o estereótipo foram: a avó de Frederico, a mãe de Denise e o pai de Carlos, familiares dos sujeitos não

oralizados da pesquisa. Também observou-se o estereótipo em um depoimento de Frederico.

Para a avó de Frederico, a pouca proibição na linguagem¹³ era compreendida como decorrência da surdez, e não da falta de referências sobre a linguagem: *“o surdo é muito fofoqueiro. Aquilo que sente, fala”*.

Para a mãe de Denise, os surdos eram extraordinários -

“Eles são de uma vivacidade fora do comum. [...] O surdo é muito inteligente. Ele tem uma capacidade fora do normal, qualquer um deles. Inclusive tem uma marmoraria aqui em Belo Horizonte que aceita só surdos pra fazer lapidação em jazigos, porque a atenção deles não é dispersa pra qualquer coisa [naturalmente carentes de afeto]. Eles são muito carentes. Faz um carinho neles, fica tudo bem - [e curiosos] - Eles são muito de querer saber por que e pra que”,

ao contar que a filha surda fazia o almoço aos sábados, e queria entender por que a mãe recomendava que não colocasse muito sal na comida.

Para o pai de Carlos, os surdos eram indisciplinados e desordeiros -

*“Esses meninos são **todos**¹⁴ muito danados mesmo... Agora quando fica um pouco mais adulto, melhora [...]. São levados, fazem muita bagunça, quebra as coisas, não se comporta, faz brincadeira na sala, bagunça, tal, são piores que os outros.”*

Achava que tais características eram decorrentes da surdez: *“Eu acredito que seja. Uma maneira deles de se abrir, deles comunicar, de jogar pra fora alguma coisa que tá presa dentro deles”*. Reconhecia que essa poderia ser uma forma estereotipada de pensar a surdez, mas não alterava seu ponto de vista, mesmo que ele próprio apontasse as evidências em contrário:

¹³ Mecanismo de controle dos discursos, que exerce graus de censura do que pode ou não ser dito na interação.

¹⁴ Ênfase dele

“Pode ser que seja cisma, também, a gente não entender bem o negócio, né [...], porque não existe isso aí só em sala de aula de surdo, [...] qualquer lugar tem isso. Mas se for comparar, por exemplo, igual as minhas duas meninas, Nossa Senhora! nem se compara! [...]. Já vai entrar na quarta série, nunca tive reclamação delas, só nota boa, só nota boa. Nunca reclamaram comportamento delas.”

A atitude de pouca exigência dos ouvintes em relação aos surdos parece contribuir para criar o estereótipo. O pai de Carlos, por exemplo, reclamava das atitudes indisciplinadas do filho surdo, mas o estabelecimento de limites para ele era frágil:

“Ele não obedece castigo, não. Mas a gente sempre chamou a atenção, sempre imprensou ele toda vida, sempre. Se ele tiver que viajar e a gente falar assim: ‘Não, cê não vai porque tomou bomba, porque você foi mal’, ele não aceita não. Carlos não tem esse negócio de obedecer. [Perguntei: “Mas e o dinheiro para ele ir?”] Tem que dar.....Eu dou, a Ana dá... na última hora a gente vai deixar ele sair sem dinheiro? Não pode não... É covardia.”

O pai não poderia deixar de dar o dinheiro porque sentia pena do filho surdo. Outro exemplo: depois de muita dificuldade para Carlos conseguir seu primeiro emprego, a mãe pediu seu desligamento, porque achava que ele estava ficando muito cansado, sem a noção de que trabalho não era fácil de conseguir e que as dificuldades de adaptação são as mesmas para todos. Queria protegê-lo, pela pena que sentia dele. Carlos também reclamava do salário, sem a noção de que ele ganhava acima da média da maioria dos brasileiros, e que era a primeira experiência de trabalho dele. Esse conjunto de situações contribuía para gerar crenças estereotipadas sobre os surdos.

O sujeito surdo em cujo relato apareceu o estereótipo foi Frederico. Para ele, o fato de que alguns colegas surdos respondiam mal ao professor se justificava pelo fato de serem surdos. Frederico considerava que os surdos eram pessoas nervosas.

• **A SIMETRIA COMO POSSIBILIDADE DE ALTERAÇÃO DA SITUAÇÃO DISCURSIVA**

A alteração do estigma, do preconceito e das formações imaginárias incorporadas às mentalidades dos sujeitos surdos e ouvintes é possível mediante a noção de simetria, ou de semelhança humana.

Para Eliana, ouvintes não eram dignos de confiança: *"Amigas, mesmo, de verdade, surdas"*.

Não há dúvidas quanto à importância da convivência com outros surdos e com a Comunidade Surda para quaisquer sujeitos surdos, fundamentos para a formação da identidade. Rita, por exemplo, tinha amigas surdas, e as vivências da surdez eram compartilhadas, como relatou sua mãe:

"Tem algumas coisas que por serem surdos eles se entendem melhor. A própria problemática da surdez, eu vejo ela se comparando, falando de labial, que só uma criança surda pode entender, porque elas vivem isso. Outro dia era uma novela que passava, quem elas conseguiam entender, quem elas não conseguiam. As diferenças na escola, se as pessoas tratam bem ela ou não, uma surda entende a outra surda melhor nesse aspecto",

embora recusasse freqüentemente a identidade de pessoa surda.

Contudo, a relação com o ouvinte, para Rita e para os outros sujeitos surdos, representava assimetria, significava ter de assumir posição de inferioridade.

Para mostrar quanto era difícil ou estigmatizante um surdo participar de uma entrevista, Rita propôs que invertêssemos os papéis. Mudamos de lugar no espaço da sala, e ela passou a ser a pesquisadora. Pediu-me que eu explicasse vários objetos, tentando imitar minhas atitudes: *"O que é a palavra 'um'? , O que é 'brinco'?, Você usa brinco? Você usa todo dia? Você usa o mesmo brinco? E anel? Você usa muito?"*, mescladas de advertências como: *"Não pode mostrar. Só fala"*. Depois, fez perguntas em geral: *"Você gosta do*

Joel?¹⁵ Você vê Joel todo dia? Você sente falta dele? Você fala muito no telefone com ele? Como você sabe ele é legal demais? Qual hospital seu tataravô nasceu? Fala! Tenta! Tem que falar um nome!” [E bateu a mão na mesa, acompanhando essa fala, para indicar que tinha pressa] “Eu não perguntei o nome da cidade, eu perguntei o nome do hospital!..”. Como eu não sabia, obviamente, disse isso a Rita, e ela se deu por satisfeita: “Ah!!! Tá vendo?!!!...”, tentando exemplificar o que sentia como entrevistada, e a pressão que pensava que eu exercia sobre ela.

Num outro momento, pedi: “Conta uma estória do Chapeuzinho Vermelho”, e logo depois que eu iniciei, parei, tentando lembrar-me dos episódios. Rita impôs: “Rápido!”, e bateu novamente a mão na mesa, com força, como se fosse assim que eu a tratava quando respondia às minhas perguntas.

A inversão de papéis pareceu contribuir para uma maior aproximação entre mim e Rita. Tentei dizer a ela, com ajuda da dramatização, que eu achava que ela podia ser uma entrevistada sem tanto temor e estigma, disposta a interagir com uma pesquisadora qualquer, e que eu não impunha mas que tentava interagir com ela, com respeito e consideração pelas coisas que me dizia. Em seguida, houve um intervalo, e, quando retornou para a continuação da entrevista, escreveu-me um bilhete no quadro, que assim dizia: “Paula é mulher que pergunta D+, D+, curiosa, só quer saber a vida de outros, né, CUIDADO! Ela fofoca aos outros”. Estava mais bem humorada, e brincava, daquela forma, com a raiva e o estigma.

15

Funcionário do audio-visual da FAE, responsável pelas filmagens da pesquisa.

• OS SUJEITOS SURDOS E AS REGRAS DO DISCURSO

O que, quando e como dizemos, têm implicações variadas na interação. A linguagem é mediada pelas relações sociais, de modo que não é qualquer coisa que pode ser dita, a qualquer pessoa, em qualquer lugar e momento. Estamos sujeitos a regras que controlam o discurso.

A pesquisa de SARLIN & ALTSHULER (1968) *apud* SOUZA (1986: 125), constatou conhecimento muito precário, da parte de adolescentes surdos, das regras sociais que subjazem aos papéis sociais e condutas socialmente aceitas. Como ainda analisa SOUZA (1986: 129), são raras ou inexistentes as explicações dos pais, que se restringem à transmissão de normas superficiais como “certo” e “errado”, “bom” e “mau”, “pecado” e boa ação”. Além disso, porque está precariamente exposto à língua oral, o surdo “[...] não adquire prática de socialização em seu primeiro ano de vida, sendo que o prejuízo na aquisição de modais deônticos interfere negativamente na aquisição de normas sociais ligadas a esses conceitos” (FERREIRA BRITO, 1985b *apud* SOUZA, 1986:130).

Os sujeitos surdos da pesquisa apresentaram comportamentos discursivos que indicam pouca experiência com as regras do discurso. As dificuldades apareceram em todos os sujeitos. Foram notadas com mais intensidade nos surdos oralizados. Tinham adquirido habilidades de comunicação oral, mas falar não é a única exigência para a interação.

De acordo com PERRONI (1992: 232-233), *apud* SOUZA (1996: 59-61), desde cedo, a criança ouvinte é colocada na “ordem do discurso”. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança emergja e lhe dá forma, mediante provocações, coerções e outras atitudes discursivas que levam a criança a aprender a identificar “o **quê**, **quando**, **como** e **para quem** narrar; *distingue as funções do discurso narrativo, relacionando-as a situações prévias, e se constitui argumentador. Em outros termos, conquista a palavra [...]”*.

Os surdos não têm esse aprendizado, e, segundo esta análise, a preocupação com o aspecto formal da linguagem oral assume uma centralidade tamanha que impede a percepção de outros aspectos essenciais para a constituição da linguagem.

Uma das manifestações da falta de percepção dos sujeitos surdos sobre as regras do discurso é a atitude de **franqueza**.

Ricardo, por exemplo, comentou diretamente, e sem atenuação, que não gostava de participar das atividades da pesquisa. Rita também se comportou dessa forma, porém de modo mais contundente ainda: disse que tinha detestado participar das entrevistas, porque eu era muito insistente para perguntar, e a situação a aborrecia: *“é muito chato, não gosto de coisa chata”*.

Em relação a Eliana, numa ocasião em que fui buscá-la em casa, atrasei-se muito. Quando cheguei, desculpei-me pelo atraso e comentei que, se não tivesse me atrasado, ela poderia ter dormido um pouco mais. Eliana concordou sem hesitar: *“É mesmo, podia ter ficado dormindo...”*.

De acordo com GERALDI (1997: 62), baseado em FOUCAULT (1971), um dos mecanismos de controle do discurso é a proibição: *“sabe-se que não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância não importa a quem”*. Embora adulta, razoavelmente letrada e bem oralizada, Eliana não soube usar da polidez que convinha à situação, já que, entre nós, não havia proximidade suficiente para permitir aquele tipo de comentário. Segundo as regras do discurso, deveria ter dito uma banalidade qualquer, para atenuar o constrangimento do interlocutor. Não demonstrava, assim, amplo conhecimento de que a linguagem segue determinadas regras sociais, que regulam a convivência. Ainda que Eliana tivesse pensado que podia dormir mais - e esse é um pensamento que certamente todos teriam - não poderia manifestá-lo, pela proibição social de exercer a franqueza, e a exigência de utilizar a polidez, mediante a linguagem, contribuindo para que a interação acontecesse satisfatoriamente. Ao longo desta pesquisa, e também dos vários anos de minha trajetória profissional, venho observando essas

manifestações de desconhecimento das regras do discurso. Constatei freqüentes depoimentos de educadores de surdos acerca do que denominavam "sinceridade" e também "franqueza", no surdo. Alguns não estranhavam, mesmo quando ouviam comentários como "*Seu cabelo está horrível*", "*você está muito gorda*", "*Sua roupa está fora de moda*", em que o sujeito surdo expressava exatamente o que pensava, por língua de sinais, fala, dramatização, gestos e olhares. Alguns interpretavam a atitude como inocência e pureza, decorrente da surdez. Contudo, dizer ao outro o que quero, como e quando quero é desconsiderar que o outro existe, como alteridade, é tornar a relação inadequadamente direta.

A atitude de franqueza parece explicar-se por referências sociais omitidas ao sujeito surdo ao longo de seu processo de socialização. Por não terem uma língua compartilhada plenamente com os sujeitos surdos, pais e educadores deixam de ensinar comportamentos básicos, e o aprendizado lingüístico e metalingüístico torna-se precário. As referências são omitidas também por causa do estigma e das formações imaginárias: dizer ao sujeito surdo que ele se expressou inconvenientemente pode significar, para algumas pessoas, o mesmo que tocar numa chaga. Certa vez, fui buscar Carlos em casa, para uma entrevista, e observei que ele comia e fazia muito barulho ao comer. Se aquela atitude acontecia ainda na sua idade, era porque Carlos ainda não tivera referência da censura social e das sanções sociais a esse comportamento. Esse desconhecimento de uma norma social devia-se à assimilação de estigma pelas pessoas que conviviam com ele, e que pensavam, com base nas formações imaginárias, que corrigi-lo equivaleria a chamar a atenção sobre a surdez. E se isso acontecesse, ele se sentiria envergonhado por ser surdo. Assim, para elas, parecia ser melhor omitir do que ensinar.

Por outro lado, a franqueza na interação, o estar à vontade para dizer o que se pensa ou se sente, independentemente do interlocutor e do contexto, significava honestidade e verdade, para certos sujeitos surdos. Ao

contrário, não dizer exatamente o que pensa representava dissimulação, falsidade e mesmo uma traição:

“Ela é até sem educação. Eu falo que ela não tem bom senso. [...] Só que ela fala assim: ‘Não dá, mamãe!... Fulano é intransigente!...’. ‘Eu não gosto de fulano, porque fulano não sabe ouvir...’. ‘Eu não gosto de fulano por isso e por isso...’. Ou então: ‘Fulano é bonito, fulano é feio...’. Pra mim chegar pra mostrar pra ela que ela não podia chegar e falar que fulano é feio, que fulano é bonito, ou fulano é assim, ou fulano..., custou! Ela achava que não, ora, pois se era isso que ela achava, que ela tinha que falar! Hoje não, hoje eu acho que ela já é comedida mais, ela já consegue mais... esconder isso aí. Mas... custou! Ela achava que não, que... isso aí era ser falso!... Que eles têm um tal de... ser amiga falsa, sabe, entre eles...” (Depoimento da mãe de Eliana).

Entretanto, embora a mãe afirmasse que Eliana já havia aprendido a esse respeito, não era assim que ocorria. Certa vez, a mãe destacou, para Eliana, a importância de colocar as dificuldades que estava tendo com uma determinada professora. Eliana seguiu a recomendação, e anotou na prova suas dificuldades. Quando a professora se aproximou para discutir e propor alguma alternativa, Eliana lhe disse que não precisava dela, e que podia estudar pelo livro:

“Era a professora de Psicologia, muito boa por sinal, chamou, falou: ‘Eliana, cê pode me falar o problema que você tiver, eu vou procurar te ajudar o máximo que cê precisar’. ‘Nããããã, não preocupa não!... Eu não aprendo não é com o professor não, eu aprendo é com o livro’. Eu falei com cê, que falta o bom senso... Falei: ‘Eliana!... Como é que você fala isso!... Se ela te propôs ajudar, minha filha, cê vai e faz uma coisa dessa!... Agora cê vai tentar consertar isso’.”

Eliana não tinha a menor noção de que essa fala sua tinha implicações: “Como, mamãe? Consertar o quê?”. A mãe de Eliana se sentiu

constrangida com o episódio, mas achou engraçado, e considerou tratar-se de uma "tirada", quando deveria preocupar-se com a atitude: *"mas ela tem dessas tiradas [Ri]"*.

A mãe de Ricardo percebia a atitude de franqueza do filho surdo como decorrência de pobreza lexical, e achava "infantil" o modo como ele lidava com as regras do discurso: *"Além do vocabulário ser pobre, eu acho... infantil"*. A mãe de Eliana pensava o mesmo, mas reconhecia que, mesmo dispondo das palavras, ainda assim Eliana era franca demais: *"talvez eles não tenham outra palavra pra colocar no lugar... [...] Mas Eliana, por exemplo, ela tem outras palavras..."*. Também na situação discursiva, tanto quanto na leitura e na escrita, como discuti anteriormente, os problemas eram percebidos como decorrentes de limitações lexicais.

Por constatar que outros sujeitos surdos apresentavam as mesmas dificuldades, a mãe de Ricardo achava que a franqueza era uma espécie de decorrência natural da surdez: *"eu faço um tipo de comparação em congressos que eu já fui, em simpósios que eu já fui, conversando com mães que têm filhos mais velhos do que ele, falam: 'É por aí mesmo. Eles são muito infantis'"*.

A atitude que a mãe qualificava como "infantilidade" parece ser, na verdade, alienação do sujeito em relação às regras do discurso, acarretando uma "fala alienada", sem mediação social, em demasiado centrada nas auto-referências do sujeito. A mãe de Ricardo considerava que a atitude era decorrente do tipo de trabalho com a linguagem a que Ricardo e outros surdos eram submetidos, o que parece ser uma análise correta:

"... falta a linguagem adequada na hora certa e na hora exata. Porque eles trabalham muito o concreto, a coisa muito clara e objetiva, né, então para o deficiente auditivo, como ele não tem assim um senso crítico, isso eu acho que demora um pouco mais... Como ele aprendeu desde pequeno ser trabalhado com as coisas muito no... no concreto, quando ele chega pra você e te elogia, e fala que cê tá linda, que sua

roupa tá maravilhosa, ele não tem o senso crítico nenhum também de falar 'Nossa, mãe! Que roupa feia!' [...] é com o tempo, com a vivência, de ir vendo as outras pessoas agirem, que eles vão criando esse mecanismo aí de discorrer, o que pode ou não ser feito, ou falado."

O aprendizado de comportamentos discursivos depende, de fato, de experiências interativas, e ocorre ao longo do tempo. Contudo, Ricardo já tinha na época da pesquisa, quase 18 anos.

O trabalho de linguagem oral proposto ao surdo, como observou a mãe de Ricardo, era centrado na apreensão do concreto, conforme discuti no Capítulo 3, e freqüentemente descontextualizado da interação.

Além disso, as experiências sociais dos sujeitos surdos não eram mediadas por uma língua que dominassem totalmente, que usassem como meio de apreensão da realidade, e que lhes permitisse aprender mais sobre o que, quando e como dizer ou não dizer. Por não terem o domínio pleno de uma língua - ou quando tinham, como no caso dos surdos que dominavam a língua de sinais, utilizavam-na de modo muito restrito - e da linguagem, tinham acesso restrito à cultura. De acordo com HARRIS (1974) *apud* COLL, PALACIOS e MARCHESI (1995: 204), a aquisição precoce de língua de sinais por crianças surdas contribui para a construção de uma maneira mais reflexiva de enfrentar os problemas, oposta a um modo impulsivo de agir, encontrado naquelas que tiveram acesso somente à linguagem oral e que não a internalizaram suficientemente.

De acordo com GEERTZ (1978: 227-228), a cultura é um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento: planos, receitas, regras, instruções. São símbolos significativos, cujos significados foram construídos pelo homem. A língua e a linguagem são alguns dos sistemas simbólicos. Enquanto o homem vive, utiliza-se dela e de outros sistemas simbólicos para se orientar no curso de suas experiências. É inata nossa capacidade de falar, mas precisamos de direção cultural para aprender como falar, o que falar, quando falar, de que modo e com quem falar. Entre as

capacidades inatas de que dispomos e aquilo que devemos aprender, a fim de viver em sociedade, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com as informações fornecidas pela nossa cultura. O surdo precisa da cultura tanto quanto qualquer ouvinte, ou, noutras palavras, precisa da língua e da linguagem como qualquer um. Limitado ou privado de ambas, está privado, simultaneamente, de acesso pleno à cultura.

Um outro aspecto no comportamento discursivo dos sujeitos surdos é que o discurso de alguns era pouco compatível com sua idade e experiências. No caso de Eliana, isso foi bastante observado. O modo como relatava assemelhava-se em algumas ocasiões a uma narrativa infantil: *“Antes eu tinha medo, não medo de tomar bomba, mas medo por causa da minha mãe. Ela é muito brava. Se tomar bomba, não vai me deixar sair, passear, vou ter que ficar em casa e estudar. Não vai me deixar viajar [...]”*. Sua fala assemelhava-se à de uma criança pequena, com medo da mãe. Sugeriu assujeitamento e passividade, e mesmo que assim não fosse, assim parecia, por causa do estilo discursivo. Essa forma discursiva gera conseqüências no modo como o sujeito surdo será recebido na interação. Um outro exemplo, ainda a esse respeito: quando as colegas de Faculdade convidavam Eliana para passeios e outras atividades, ela respondia: *“Vou conversar com minha mãe, se pode”*. Como a interação verbal era motivo de muita tensão para Eliana, especialmente em grupo, ela arranjava subterfúgios para escapar. No entanto, ignorava como a linguagem poderia ser usada apropriadamente para aquela finalidade de dar um pretexto, levando em conta a idade, contexto escolar e social dos interlocutores. Ignorava a censura social decorrente de sua forma de falar. Ainda que fosse verdade e precisasse pedir a autorização da mãe, seria mais conveniente dar uma resposta diferente daquela que deu às colegas. Também foi observado, em relação à mãe de Frederico, surda, que ela não demonstrou qualquer constrangimento por não se lembrar de muitos fatos da vida escolar de Frederico. Embora eu não a censurasse por isso, ela parecia desconhecer

que outras pessoas poderiam censurá-la, caso ela fizesse um comentário como aquele, pelo fato de ela ser mãe e ser socialmente esperado das mães que saibam da vida escolar de seus filhos.

A alienação dos sujeitos era decorrente de falta de referências sobre possibilidades e limites discursivos, como apontei anteriormente, conseqüência de compreensão insuficiente do uso da língua **na interação**.

Eliana também não sabia que existiam diferenças entre as vozes das pessoas segundo idade, gênero e outras variáveis. Este não saber quase causou um problema enorme, certa vez, como relatou sua mãe, porque Eliana ignorava que voz de criança diferia da voz de adulto:

“Na festa na entidade, ia contratar um conjunto. [...] A festa era no outro dia. Normalmente, eu que faço esses contatos, mas como eu tinha dado uma brigada com ela, ela pôs a irmã [ouvinte, 11 anos] pra fazer esses contatos. Aí uma colega minha falou assim: ‘Festa de surdo com conjunto?!’. Falei: ‘Eles dançam, eles percebem’. Falei: ‘Gente! Assim como ela perguntou, muita gente deve tá achando que é trote, porque voz de criança, querendo contratar um conjunto pra festa de surdo...’ Pois não é que pensou mesmo?! Quando eu liguei pro lugar, eles acharam que era trote. [...] Foi a partir desse detalhe que ela me perguntou: ‘Mamãe, mas qual a diferença da voz de Nádia pra sua voz?’.”

Também parecia ser desconhecida dos sujeitos surdos a importância de um certo tipo de participação na interação social, como dizer banalidades, ou, segundo nomeia TANNEN (1985: 130), *“mensagens não significativas”*¹⁶. Incluem comentar, por exemplo, sobre a aparência nublada do céu, sobre o calor que está fazendo naquele dia ou qualquer outra coisa sem importância. Tais trocas, aparentemente sem sentido, criam envolvimento entre as pessoas, criam relações sociais. Essa atitude na comunicação não apareceu em

16

Non-significant messages.

nenhum dos sujeitos surdos, com exceção de Denise. Permaneciam freqüentemente calados, exatamente nas situações em que essas mensagens não significativas eram importantes e necessárias: no caminho de ida ou de volta da Faculdade de Educação, onde se realizavam as entrevistas, durante os intervalos das entrevistas. Chegavam a responder aos comentários que eu fazia, mas não os faziam, eles mesmos. Eliana, por exemplo, apenas uma única vez fez uma pergunta, indagando sobre quando eu terminaria a pesquisa do Mestrado. Uma hipótese é a de que ela e talvez os outros surdos se limitassem a responder o que lhes era perguntado para minimizar ou evitar não entender algo que eu dissesse ou ter qualquer outra dificuldade. A outra possibilidade é a de não terem aprendido que as mensagens não significativas fazem parte da situação discursiva. A atitude também podia ser decorrente da desconfiança, como discuti anteriormente. Rita, por exemplo, era de poucas palavras, contida. Mal me cumprimentava, não fazia um comentário que fosse, para quebrar o constrangimento, algumas vezes reclamou com muita irritação que eu falava demais, e também reparava muito no meu jeito de vestir, meus objetos e outras coisas. Essa atitude era constrangedora, e percebi posteriormente, na análise dos dados, que também faltava a alguns sujeitos surdos uma utilização mais apropriada dos elementos não verbais: o silêncio, o olhar, um sorriso ou a ausência dele, etc, são atos de comunicação indispensáveis para criar alguma proximidade entre os interlocutores.

Um outro exemplo da falta de familiaridade dos sujeitos surdos com as regras do discurso foi que nenhum dos que faltaram aos encontros comigo sem avisar - Carlos, Frederico e seus pais - procurou algum modo de me avisar. E, além disso, nem sequer procuraram desculpar-se por não terem ido, como forma de manter a cordialidade.

Outro aspecto observado no âmbito da situação discursiva dos sujeitos surdos foi que, em geral, eram breves e sucintos em excesso. Isso foi notado especialmente em relação aos surdos não oralizados, que faziam uso

de língua de sinais. Quando, por exemplo, perguntei a Denise sobre o trabalho que iniciara nos Correios, respondeu que trabalhava com números. Entretanto, isso era muito vago. Por estar começando, talvez não compreendesse bem, ainda, a natureza do trabalho, mas isso não era a razão para ser tão sucinta, porque, quando eu lhe pedi maiores detalhes, Denise acrescentou-os, explicando que o trabalho consistia em registrar mudanças de endereços de usuários, resposta muito diversa da anterior. Uma hipótese é a de que os sujeitos surdos achavam que haviam sido suficientemente claros em relação ao que disseram; talvez não fosse claro para eles que o interlocutor, surdo ou ouvinte, sempre precisava de mais elementos, e que, mesmo quando eles eram fornecidos, ainda assim havia lacunas. Outra hipótese é a de que os sujeitos surdos tentavam modificar o discurso em língua de sinais por uma representação que tinham do ouvinte e da língua oral. E uma terceira questão é que as diferenças entre o discurso oral e o discurso em língua de sinais não eram compreendidas pelos surdos e pelos ouvintes. Frederico, por exemplo, considerava que os ouvintes *"falam comprido"*, perguntavam excessivamente e à toa, sem objetivo. Ainda segundo ele disse, os surdos em geral reclamavam que os ouvintes falavam sem parar, como *"papagaios"*, e achavam muito incômoda essa situação, como também era para ele. Considerava os ouvintes diferentes dos surdos na situação discursiva: surdos eram mais sintéticos, e isso se explicava pelo fato de os surdos serem mais impacientes do que os ouvintes, e também porque prestavam muita atenção na comunicação, eram objetivos e iam direto ao assunto, situação diversa da do ouvinte: *"à toa, papo, não gosto"*. A questão que levanto nessa pesquisa não é sobre o conteúdo do discurso, ou a forma de ele ser comunicado. Há diversidades entre as duas línguas, já pesquisadas e sistematizadas. No âmbito da lingüística da língua de sinais e da língua oral, já existe muita informação, mas nenhuma, pelo menos que eu tenha encontrado, numa perspectiva de **comparação** das duas formas de discurso. O que há de comum e antagônico entre ambas, quais

representações os sujeitos surdos têm sobre elas e as implicações disso para o aprendizado da língua oral pelo surdo merece ser verificado. Por exemplo, o que era dito em língua de sinais em "X" tempo, era dito oralmente no mínimo em "X+1" tempo, em face da diversidade dos parâmetros lingüísticos - a língua oral é unidimensional, e a língua de sinais utiliza o espaço, trabalhando com as três dimensões. Para dizer a mesma coisa em tempo idêntico, informações parecem ser sacrificadas. É mais demorado dizer oralmente do que em língua de sinais. Frederico percebia corretamente, exceto quando considerava, a partir de estereótipos, que o maior tempo de enunciação da língua oral pelo ouvinte era por falta de objetividade desse último, e que o menor tempo de enunciação em língua de sinais, pelos surdos, devia-se ao fato de eles serem pessoas impacientes, em decorrência da surdez¹⁷.

Foram notadas, também, muitas dificuldades para **explicar**, em todos os sujeitos surdos desta pesquisa. Alguns deles, como Eliana, Rita e Denise, relataram dificuldades nesse âmbito. Pareciam não ter muito costume com a atividade lingüística de descrever, situar, detalhar, e desconheciam a importância dessa habilidade para a situação discursiva. De acordo com SACKS (1990: 73-74), parece comum em muitos surdos a dificuldade de responder a perguntas, mesmo aqueles que têm competência em língua de sinais. Para ele, os surdos não compreendem a pergunta, o que obriga o interlocutor a transformá-la em várias sentenças declaratórias, a fim de ir criando um contexto de compreensão, para que assim possam responder à pergunta. A razão para essa conduta está na esfera da linguagem. De acordo

17

Por esta e outras razões a questão do intérprete de língua de sinais merece ser pesquisada. A diferença de tempo de enunciação das duas línguas sugere que a tradução simultânea oralidade-língua de sinais pode ser muito problemática para o surdo. Com grande probabilidade o surdo perde informações quando a tradução é simultânea, por mais fluente que a intérprete seja. A questão não é a competência do intérprete de língua de sinais, mas algo que independe da competência: a enunciação oral parece ser mais extensa do que a enunciação em língua de sinais. Talvez a tradução consecutiva possa ser uma saída, e fica aqui a sugestão de aprofundamento da discussão.

com COLL, PALACIOS & MARCHESI (1995: 204-205), os surdos têm mais dificuldades na realização de operações mais formais e proposicionais, como a formulação de hipóteses, resultado direto de suas dificuldades lingüísticas, e expressão de seu precário conhecimento dos temas que são objeto de reflexão.

Outra característica da situação discursiva de alguns sujeitos surdos desta pesquisa era a busca de informação e de detalhes, às vezes obsessiva:

"[...] tem muitas coisinhas assim, detalhezinhos... que cê não dá o mínimo de atenção e eles se apegam demais. [...] Eu tô no telefone; eu terminei, ela quer que eu conte os pedacinhos, tim tim por tim tim.... Que cê não entende até onde que vai! Se eu tô no telefone, mesmo se não for pra ela, :'Mãe, com quem cê falou?'. 'Que cê falou?'. 'Ah, mas cê conversou com ela mais de dez minutos! Só falou isso?'. É incrível! [...] Às vezes é alguma coisa de família que qualquer coisa eu deixei de falar porque eu não achei aquilo importante, aí ela descobre e diz: 'Uai, mãe, você sabia disso?'. 'Sabia, Eliana...'. 'Por que que você não me falou?'. 'Não achei importante...'. ! Agora... agora eu falei: 'Eliana, cê tem 19 anos, minha filha! Cê tem suas amizades, eu tenho as minhas!... então me dá o direito!'. Aí ela prende, prende, prende, eu sei que ela fica rodando, rodando, rodando... Aí pode ser até no outro dia, cê acredita?: 'Mãe, ontem cê conversou com fulano?'. 'Ontem... a senhora falou com quem mesmo?'. Eu falo: 'Ah, Eliana, ah não!...'. "Não, mãe, não é por nada não! Não quer falar, não fala!'. Ela fala assim, sabe, mas aí ela fica rodeando. Aí eu falo, pra ficar livre, porque senão não dá pra agüentar!..." (Depoimento da mãe de Eliana)

A mãe de Ricardo percebia da mesma maneira:

"Ele pergunta, às vezes até um pouco imprudente. [...] Inclusive, uma das coisas que irrita muito até os irmãos, é durante o tempo que tá numa televisão. Incomoda, e eles não têm muita paciência. 'Não,

espera aí um pouco!’, ‘Não! Agora é minha hora! Que saco!’, e isso o irrita muito, porque não é culpa dele, e ele quer saber de qualquer jeito... Ele fica bravo, e fala ‘Eu tô perguntando é porque eu não tô entendendo!...’, e aí é que ele atrapalha os outros de assistir, sabe... [Ri]. [...] Às vezes perguntas, por exemplo, que, para um ouvinte, é boba. Pra ele, não, porque ele não tem conhecimento, ele não sabe o que que é aquilo. São coisas miúdas... [...] são tantas coisinhas, que, às vezes, pergunta uma coisa, às vezes os irmãos falam assim: ‘Poxa vida, cê tá perguntando uma coisa tão boba!’, e que pra ele não é boba, ele não teve aquela informação. [...] Ele quer detalhes do como, porquê das coisas, que... outras pessoas resolvem o problema batido, e às vezes os irmãos mesmo, às vezes não só os irmãos, até eu mesmo, tem hora que eu fico cansada. [...] Então uma coisa que cê resolve assim com cinco minutos com uma pessoa, cê conta, ele quer detalhes do porquê daquilo. Qualquer tipo de situação... se viajou, ‘por que que viajou’, ‘por que que foi pra aquele lugar’, ‘por que que não foi pro outro’... Sempre é detalhes minuciosos que ele quer saber”.

Em sala de aula, a necessidade de obter detalhes também era intensa, e constantemente ele perdia a noção do espaço do outro:

“Não é só na sala de aula não. Ele te pára no recreio, ele te pára no ponto do ônibus, cê tá no telefone ele quer conversar com você se ele ganhou aquele ponto, se a prova dele foi boa, ele acabou de fazer a prova no segundo horário, na hora do recreio ele já quer saber se corrigiu, quanto que ele tirou [...] ele não tem muita noção disso não. Eu tive que ser de uma certa forma assim, indelicada com ele, bastante indelicada, pra ele compreender que na hora do recreio ele tem que parar de bater lá na porta, os professores querem tomar café, conversar.” (Depoimento da professora de Português de Ricardo)

Muito freqüentemente, a necessidade de informação e de detalhes tornava a interação invasiva. Talvez fosse um reflexo do redobramento de

esforços, como discuti anteriormente, ou uma tentativa de controle. O sujeito surdo considerava que estava perdendo informação e, muito freqüentemente, perdia mesmo. Como recuperar ou obter a informação sem atropelar o outro era algo que ele e outros sujeitos surdos ainda não sabiam.

Foi observado, assim, que os sujeitos surdos conheciam pouco sobre a língua oral e a interação verbal. Não adquiriram um conhecimento metalingüístico significativo, apesar das habilidades de comunicação oral que desenvolveram, em alguns casos.

CONCLUSÃO

Tendo tomado como tema de análise, nesta pesquisa, o campo da leitura e da escrita de surdos, e também o campo de sua interação, em situações discursivas, apresento algumas conclusões.

Em relação à leitura e à escrita, os resultados obtidos pelos sujeitos surdos divergiram, e foram estritamente dependentes das condições do entorno social e das formas de pensar a surdez.

Os melhores resultados na leitura e na escrita foram os dos surdos oralizados, comparativamente aos dos surdos não oralizados. Esse resultado, porém, não se explicou pela variável oralização, nem tampouco pelo fato de que eram alunos de escolas de ensino regular, mas pelas condições de leitura e de escrita a que tinham acesso.

O investimento familiar e profissional em relação à leitura e à escrita é uma das razões que explicam estes resultados. Os surdos oralizados tinham entornos familiares e extra-escolares com maior oferta de materiais de leitura e de escrita. Em casa, pais e irmãos serviam de modelos de leitura. Ao contrário, no entorno familiar dos surdos não oralizados, havia menor oferta de materiais de leitura, eram pouco frequentes ou ausentes os hábitos familiares de leitura, e era menor o valor que a leitura, a escrita, a escola e a escolarização assumiam. Isso se explica, basicamente, porque os surdos oralizados eram sujeitos que pertenciam a frações sociais privilegiadas em capital econômico e cultural, comparativamente aos surdos não oralizados, que pertenciam a frações sociais menos favorecidas. Os valores dos pais e dos sujeitos eram, portanto, valores ligados, embora não exclusivamente, a expectativas de classe social: havia intensa ambição e expectativa de ascensão social de seus filhos, no grupo dos surdos oralizados; os surdos não oralizados, por sua vez, estavam inseridos em outra fração social, que revelou ambivalência em relação à escolarização: ao mesmo tempo que os pais valorizavam o êxito escolar, questionavam a utilidade de uma carreira

escolar longa, e, assim, a assistência prestada aos filhos não era tão intensa como no outro grupo.

Outro fator explicativo de melhores resultados de leitura e de escrita por surdos oralizados é que as práticas escolares e a oferta de leitura destinadas à construção da leitura e da escrita nas escolas regulares de que tinham sido ou eram alunos, eram qualitativamente superiores, comparativamente às práticas das escolas especiais, freqüentadas pelos surdos não oralizados. A oferta de leitura nas escolas especiais era permeada por baixas expectativas em relação às possibilidades de leitura e de escrita dos surdos. Por outro lado, as condições de possibilidade de permanência dos sujeitos surdos na escola regular eram mínimas ou nulas. Nas escolas regulares, como também nas escolas especiais, não havia uma língua compartilhada entre sujeitos surdos e professores ouvintes; o que conseguiam, como resultado, devia-se a muita assistência familiar, ajuda pedagógica extraclasse, e acobertamento das dificuldades.

De qualquer modo, é necessário relativizar os resultados dos surdos oralizados, uma vez que não estavam ausentes os problemas para ler e escrever. Assim, embora melhores do que os dos surdos não oralizados, os resultados de leitura e de escrita dos surdos oralizados deixavam muito a desejar, e se apresentavam como melhores apenas quando comparados aos resultados dos surdos não oralizados, pois estavam longe de serem os resultados desejáveis.

Surdos oralizados e também não oralizados tinham compreensão muito reduzida da polissemia dos textos. No primeiro caso, as pistas de oralidade de que dispunham não serviam à construção do sentido. No segundo, o uso predominante era de bimodalismo, prática que inviabilizava a compreensão.

As dificuldades na leitura e na escrita foram encontradas em todos os sujeitos surdos. Eram principalmente de ordem semântica, embora a perspectiva de construção do sentido do texto estivesse sempre associada à

idéia do domínio de palavras. Atribuía sempre seus problemas a seu vocabulário restrito. Os sujeitos estavam habituados a deter-se nas palavras, como se o sentido fosse lexicalizado e pudesse ser construído pela soma dos significados das palavras; tinham, ainda, pouco conhecimento sobre como fazer inferências a partir do texto. Entretanto, mesmo quando havia um repertório lexical disponível, não eram solucionados os problemas de interpretação e de produção de texto. Ainda que conhecessem ou passassem a conhecer as palavras, continuavam a ter problemas. A questão fundamental era que os sujeitos não consideravam o contexto, exceto ocasionalmente, em algumas poucas exceções: práticas de leitura e de escrita na escola e fora dela, especialmente as que davam oportunidade a discussões sobre os usos das palavras nos contextos, possibilitaram que alguns sujeitos aprendessem a lidar, em algum grau, com a polissemia, e, por estas e outras razões, certos resultados em leitura e em escrita foram melhores do que outros.

A compreensão da leitura e a produção textual eram de difícil realização também porque os sujeitos surdos não dispunham de uma língua por meio da qual pudessem estruturar e expressar o pensamento com desembaraço, e não porque havia dificuldades cognitivas. Produzir textos, ler, abstrair, tornavam-se procedimentos intensamente difíceis, ou, às vezes, impossíveis, porque não eram adequadas as condições de possibilidade de compreender.

Outro aspecto a destacar é que o estigma, o preconceito e as formações imaginárias influenciaram as produções de leitura e de escrita de todos os sujeitos surdos. A percepção da surdez como um segredo, uma marca depreciativa a ser escondida, refletia-se no campo da leitura e da escrita, e gerava, como consequência, negação das dificuldades, alienação, sentimento de incapacidade e desistência dos sujeitos surdos em relação à leitura e à escrita, entre outras atitudes. A maior assimilação de estigma e de preconceito, e o maior grau de formações imaginárias em relação ao que supunham ser pareceram ser mais intensos no grupo dos surdos oralizados.

Se, por um lado, o intenso investimento da família produzia neles resultados relativamente melhores em leitura e em escrita, por outro lado, acarretava dificuldades de aceitação dos limites e erros, insatisfação e depreciação permanente dos próprios resultados, além de conflitos em relação à identidade. Preocupação com a aprovação, autodepreciação, sentimento de incapacidade, desconfiança e outras formas de pensar eram freqüentes.

O dado que consta da literatura especializada de que filhos surdos de pais surdos são melhores leitores do que os surdos filhos de pais ouvintes só pôde ser confirmado em relação à **possibilidade** do resultado, não do resultado de fato. Bons resultados em leitura e em escrita dependem de um conjunto de condições, que, em absoluto, podem prescindir da condição principal: o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita, quase ausentes na trajetória do surdo filho de pais surdos desta pesquisa. Todavia, porque ele se apropriava da língua de sinais como instrumento de significação do mundo, e tinha a convicção de que a compreensão era possibilitada através dela, desenvolvia maneiras de se colocar em contato com o conhecimento de que necessitava, e, por meio da aproximação com outros surdos adultos experientes em língua de sinais, estabelecia trocas comunicativas, através das quais aprendia. Assim também ocorria com os outros surdos filhos de pais ouvintes, que também utilizavam a língua de sinais, ainda que ela não fizesse parte de seu contexto escolar e familiar.

No campo das interações discursivas, também foram encontradas certas diferenças entre os surdos oralizados e os surdos não oralizados. Os primeiros comunicavam-se oralmente de modo bem mais satisfatório e eram mais eficientes em leitura labial do que os outros. No entanto, não estavam ausentes os problemas discursivos, em ambos os grupos.

Também aqui foi nítida a diferença da mobilização e intervenção familiar. O maior investimento das famílias ocorreu, de novo, em relação aos surdos oralizados. Entretanto, o temor diante da perspectiva de que o filho surdo não aprendesse a falar, e viesse a se comunicar através da língua de

sinais parece ter sido mais determinante do investimento do que as expectativas decorrentes da inserção do surdo em determinada fração social. Esse temor era compartilhado pelas famílias dos sujeitos de ambos os grupos, mas era mais intenso nas famílias dos surdos oralizados.¹

Em graus variados, o aprendizado de língua oral foi perseguido em todos os casos. Entretanto, mesmo os surdos oralizados dominavam apenas parcialmente a língua oral. O tipo de trabalho de linguagem oferecido não atendia às necessidades interativas dos sujeitos surdos. A preocupação com o aspecto formal, fonoarticulatório, da linguagem oral assumia uma centralidade tamanha que impedia a visão do que era essencial para a constituição da linguagem. Todos os sujeitos surdos da pesquisa revelaram, em situações discursivas, pouca experiência com as regras do discurso. As experiências sociais dos sujeitos não eram mediadas por uma língua que dominassem totalmente e que usassem como meio de apreensão da realidade, de modo a lhes permitir aprender mais sobre o que, quando e como dizer ou não dizer. Por não terem o domínio pleno de uma língua - ou quando o tinham, como no caso dos surdos que dominavam a língua de sinais, não a utilizavam nos espaços escolares e familiares - tinham acesso restrito à cultura. Aprender a falar convertia-se freqüentemente em obsessão e obrigatoriedade. Valor excessivo era conferido à fala, e falar tornava-se sinônimo de ser pessoa, especialmente no caso dos surdos oralizados.

O bimodalismo era a forma mais comum de comunicação nos contextos familiares e educacionais dos sujeitos surdos não oralizados. Sua utilização foi assimilada por vários sujeitos surdos e professores como a modalidade mais próxima da língua oral, e por isso, mais correta e de prestígio.

¹ Frações sociais privilegiadas parecem tender para a oralização de seus filhos surdos, e, correlativamente, para a rejeição da língua de sinais - talvez pelo pressuposto de que só oralizando-se a criança se tornará um ser humano pleno. Esta crença parece mais intensa nesse grupo.

Embora a correspondência entre falar e ser humano tivesse sido encontrada também nos surdos não oralizados, nesses sujeitos, o temor de não ser aceito pelo ouvinte parecia ser menor, talvez porque a língua de sinais lhes conferia uma identidade diversa. Como, porém, eram fortes os efeitos da mentalidade oralista, como consequência da assimilação da opressão, havia recusa da surdez ou ambivalência dos sujeitos surdos, isto é, ao mesmo tempo em que valorizavam a língua de sinais, identificavam-se com o ouvinte-opressor que dizia ser a língua oral a única e a melhor forma de comunicação. Por outro lado, todos os surdos que faziam uso de língua de sinais, mesmo sendo ela excluída dos processos escolares e familiares, encontravam formas de interagir com o mundo por meio dela. Embora se sentissem de algum modo estigmatizados nas relações com o ouvinte, vários sujeitos surdos identificavam-se com a Comunidade Surda e com a língua de sinais. Essa condição possibilitava maiores chances de que viessem a alterar uma visão estigmatizada de si mesmos, porque, mesmo com as ambigüidades, iam construindo a convicção de que a língua de sinais era indispensável aos intercâmbios, aos aprendizados e à construção de sua identidade de pessoas surdas.

As representações que surdos e ouvintes tinham de si influenciavam sobremaneira as situações discursivas. O que mantinha o estigma era o compartilhar da crença de que havia diferenças intrínsecas e humanas entre surdos e ouvintes. Por essa razão, a interação entre surdos e ouvintes era marcada por clima de tensão, constrangimento e escrúpulo. O pressuposto compartilhado era o de que existia um segredo a ser escondido, forma de pensar determinada pelas formações imaginárias de ambos os grupos, surdo e ouvinte, em relação à surdez. Dessas formas de pensar decorriam afastamentos mútuos, ou a atitude de proteção do ouvinte para com o surdo. Em relação à exclusão, de fato, alguns sujeitos surdos, oralizados e não oralizados, e seus familiares, relataram experiências reais de preconceito.

Outros, tinham formações imaginárias em relação à possibilidade de discriminação, que de fato não acontecera.

Porque a heterogeneidade do humano é socialmente pouco tolerada, porque não são ouvintes, e porque, além da surdez, comumente estão inseridos em outras categorias estigmatizadas, os surdos parecem estar mais vulneráveis à assimilação de estigma, preconceito e formações imaginárias. De acordo com esta análise, a alteração da mentalidade de sujeitos surdos e ouvintes e das interações entre eles somente poderá ser construída tendo como alicerce a noção de simetria, ou de semelhança humana, e de acolhimento da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALISEDÓ, Graciela. Rol docente, alfabetización y fracaso escolar en el caso de sordera infantil. In: Seminario Taller "Fracaso escolar y lecto-escritura". Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia/Secretaría de Educación, 1988.
- ALLPORT, Gordon W. La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.
- AMARAL, Maria Augusta, COUTINHO, Amândio, MARTINS, Maria Raquel Delgado. Para uma gramática da língua gestual portuguesa. Lisboa: Caminho, 1994.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. (Tese de livre-docência)
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. Dicionário analógico da língua portuguesa (idéias afins). Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 4, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). La misère du monde. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. *O que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CÂMARA JR., J. Matoso. Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1985.

CÁRNIO, Maria Sílvia. Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível da escrita em deficientes auditivos: estudos com a técnica do cloze. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. (Dissertação, Mestrado)

CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CHARROW, Veda R. The written english of deaf adolescents. [s.n.t.]. (Mimeo.).

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura Escolar. Entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação, n. 0, set./dez. 1995.

CICCONE, Marta Maria Costa et al. Comunicação total. Introdução. Estratégia. A pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

- CICCONE, Marta Maria Costa et al. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CICCONE, Marta M. A linearidade do português escrito e uma proposta bimodal numa pré-escola de surdos. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro: INES, Ano IV, n. 6, mar. 1997.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.
- CONRAD, R. The deaf school child. Londres: Harper & Row, 1979.
- COUTO, Ápia. Como compreender o deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro, 1985.
- COUTO-LENZI, Ápia. A integração das pessoas surdas. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro: INES, ano IV, n. 7, jun. 1997.
- CULLER, Jonathan. Em defesa da superinterpretação. In: ECO, Humberto. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DARNTON, Robert. História da Leitura. In: A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

DEE/DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (Org.) Projeto: ampliação das oportunidades educacionais para a Comunidade Surda de MG. Belo Horizonte: [s.ed.], 1988.

DEFICIENTES se unem para vencer barreiras sociais/Caminho ainda é longo para os surdos. Hoje em Dia, 5 nov. 1989.

DE MEJÍA, Anne-Marie. Bilinguismo y la comunidad de sordos. El bilinguismo de los sordos. Santafé de Bogotá: Insor, 1995.

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1978.

ECO, Humberto. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ERTING, Carol J. Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In: STRONG, Michael. Language, learning and deafness. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDEZ , Pilar. La integracion de los alumnos sordos en España, un balance despues de 12 años. IV CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, Santafé de Bogotá, 1997.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Hollanda. Pequeno dicionário. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d.].

FERREIRA BRITO, Lucinda. Integração social & educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Sistema de transcrição de enunciados e textos de língua de sinais. In: ---. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLORES, Cecília Silva Jordán. La crisis de la educacion de sordos en el Peru. Faro del Silencio, ano VII, n. 53, abr./maio 1983.

FRATE, Diléa. Histórias para acordar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

GALLAUDET COLLEGE NATIONAL INFORMATION CENTER ON DEAFNESS. Deafness: a fact sheet. [s.l.]: Gallaudet College, 1984.

GARCIA, Eli Bonini et al. Teoria e prática. A cobiça, uma desvirtude da nossa época. SID APA: Programa de Desenvolvimento Pessoal, [s.l.]: [s.ed.], 1995 (Mimeo.).

GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A produção de texto por sujeitos surdos: questões sobre a relação oralidade-escrita. II SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- GOODE, William J., HATT, Paul K. Metodos de investigación social. México: Editorial Trillas, 1977.
- GOTTI, Marlene de Oliveira. Português para deficiente auditivo. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.
- HIGGINS, Paul C. Outsiders in a hearing world. A sociology of deafness. Califórnia: Sage Publications, 1980.
- JIMÉNEZ, Raimundo Real et al. O deficiente auditivo na escola. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). Necessidades educativas especiais. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- JOHNSON, Robert E. Beliefs and practices in deaf education: magical and logical. IV CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, Conferência. Bogotá, 1997.
- JOHNSON, Robert E., LIDDEL, Scott, K., ERTING, Carol J. Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education. Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute, Working Paper, 90-3, Gallaudet University, 1991.

KING, Cíntia M., QUIGLEY, Stephen P. Reading and deafness. San Diego: College-Hill Press, 1985.

KRISTEVA, Julia. História da linguagem. Lisboa: Edições 70, 1974.

LACERDA, Cristina B.F. de. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

LAFON, Jean Claude. A deficiência auditiva na criança. Incapacidade e readaptação. Manole, 1990.

LAREAU, Annette. Appendix: common problems in field work: a personal essay. In: LAREAU, Annette. Home advantage: social class and parental intervention in elementary education. Grã Bretanha: The Falmer Press, 1989.

LOPES, Maura Corcini. As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. (Dissertação, Mestrado)

LURIA, A.R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MACIEL, Carla Ataíde. Algumas observações sobre as capacidades intelectuais e comunicativas de alunos surdos da escola primária. Revista Internacional de Língua Portuguesa, n. 11, jul. 1994.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria, 1994.

NASCIMENTO, Lina Pontes do. Estruturação da linguagem através do organograma de linguagem-método perdoncini. ENCONTRO DE ALFABETIZADORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS, 2, 1988, Rio de Janeiro: INES, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Teoria & Educação, n. 3, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Educação & Realidade, v. 20, n. 1, jan./jun. 1995.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. (Dissertação, Mestrado)

NUNES, Edson de Oliveira (Org.). A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F., HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. In: CICCONE, Marta Maria Costa et al. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

PERLIN, Gladis Teresinha T. e QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos em escola inclusiva?. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro: INES, ano IV, n. 7, 1997.

POULAIN, Martine. Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine. [s.l.]: Sercla de la Librairie, 1988.

POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso, Glota, Ribeirão Preto, n. 12, 1990.

PROUST, Marcel. Sobre a leitura. 2.ed. Campinas: Pontes, 1991.

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

RABELO, Annete Scotti. Aplicação de abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos. In: CICCONE, Marta Maria Costa et al. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

RABELO, Annete Scotti. Aplicação da abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos: estudo comparativo de duas crianças. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1982. (Dissertação, Mestrado)

RAMPELLOTO, Elisane Maria. Processo e produto na educação de surdos. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação, Mestrado)

REIS, Vânia Prata Ferreira. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro: INES, ano IV, n. 6, mar. 1997.

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

SANCHEZ, Carlos. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord, 1990.

SANCHEZ, Carlos. Los sordos ¿deven aprender a leer? El bilinguismo de los sordos. 1. ed. Santafé de Bogotá: Insor, 1995.

SIROTA, Régine. A escola primária no cotidiano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SKLIAR, Carlos. Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingue. El bilinguismo de los sordos. Santafé de Bogotá: Insor, 1996.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. 1. edição. Mendoza: EDIUNC/Editora de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

SKLIAR, Carlos. (Org). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos. Espaço: informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro: INES, ano IV, n. 6, mar. 1997.

SOARES, Magda. Para além do discurso. Presença Pedagógica, ano 1, n. 2 Março/Abril, 1995.

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica, v.2. n. 10, jul./ago. 1996.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade? São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Dissertação, Mestrado)

SOUZA, Regina Maria de. Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TPC de Max Fister. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1986. (Dissertação, Mestrado)

SOUZA, Regina Maria de. Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm à dizer à lingüística e à educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Tese, Doutorado)

- SVARTHOLM, K. Língua escrita. Curso ministrado no IV Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, tema Santafé de Bogotá, 1997 (notas de aula).
- TANNEN, Deborah. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D.R., TORRANCE, N. & HILDYARD, A. (Ed.) Literacy, language and learning; the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- THOMA, Adriana da Silva. Imaginário social e educação do surdo institucionalizado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. (Dissertação, Mestrado)
- TOVAR, Lionel. Bilinguismo: una vision desde la perspectiva de los sordos. El bilinguismo de los sordos. Santafé de Bogotá: Insor, 1995.
- VALENTINI, Carla Beatris. A apropriação da leitura e da escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- VANDENBERG, D. Marjorie. The written language of deaf children. A comparative study. Nova Zelândia: Whitcombe & Tombs Limited, 1971.
- VYGOTSKY, L.S. The fundamentals of defectology - Abnormal psychology and learning disabilities. The Collected Works of L.S. Vygotsky Nova York: Plenum Press, 1993. v. 2.
- WALLIN, Lars. O estudo da língua de sinais na sociedade. Espaço: Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro: INES, v. 1, jul./dez. 1990.

WILCOX, Sherman. Struggling for a voice: an interactionist view of language and literacy in deaf education. In: STEINER et al. Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WOODWARD, James. Some sociolinguistic problems in the implementation of bilingual education for deaf students. Paper presented at the NSSLRT Conference. San Diego: [s.ed.], 1979.

ANEXOS

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS²

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO INICIAL DO CAMPO

“Levantamento de alunos surdos matriculados para início na 4ª série em 1996”

Informações necessárias:

1. Nome do aluno:
2. Data de nascimento:
3. Nome dos pais ou responsáveis pelo aluno:

Mãe:

Pai:

Outro responsável:

4. Endereço do aluno e telefone para contato:
5. Resumo da história escolar:

Nome da Escola Atual:

Modalidade de ensino da escola atual: () especial () regular

Modalidade de ensino predominante nas escolas que freqüentou, do início até a atualidade:

() especial () regular

Ano em que cursou a primeira série:

Houve interrupção na escolarização? () sim () não

Em caso de interrupção, por quantas vezes, em que ano e em qual série?

() uma vez - ano: 19__ - Série: __

²

Dados contidos no Capítulo 1/“Procedimentos” poderão auxiliar no esclarecimento dos testes descritos nesta seção.

() duas vezes - ano: 19__ - Série: _

() Três ou mais vezes - ano(s)/ Série(s):

Cada uma das interrupções teve duração média, aproximada, de:

() 6 meses () 1 ano () 1 ano e meio () 2 anos () mais de dois anos

Nome da escola atual:

Modalidade de ensino da escola atual: () especial () regular

Modalidade de ensino predominante, do início até a atualidade da escolarização: () especial () regular

6. Perda auditiva:

Tipo: () congênita () adquirida - em que ano: 19__

Grau: () leve () moderado () severo () profundo

7. Procedência familiar:

() mãe surda

() pai surdo

() mãe e pai surdos

() mãe ouvinte

() pai ouvinte

() mãe e pai ouvintes

8. Turno (s) previsto(s) na escola para funcionamento da 4ª série em 1996:

() manhã () tarde () noite () manhã e tarde () manhã e noite

() tarde e noite () manhã, tarde e noite

Responsável pelas informações:

Data:

ROTEIRO DE ENTREVISTA - SUJEITO SURDO

Identificação

Nome; idade; data de nascimento

Surdez e audição

Grau de perda auditiva; causa da surdez; tipo de perda auditiva (congenita/adquirida; se adquirida, quando, e por que motivo); dados sobre o diagnóstico da surdez; impacto da surdez sobre os familiares; uso de aparelho auditivo: tipo (retro, de bolso ou intra-auricular); mono ou bi-auricular; adaptação em relação ao aparelho: incômodos, necessidades, expectativas; percepção do sujeito em relação ao uso de aparelho auditivo; história de aquisição e uso do aparelho; capacidades e incapacidades auditivas com e sem o aparelho; constrangimentos em relação ao uso, em que situações, com quem.

Desempenho auditivo-verbal e interação verbal

Fala

Dificuldades; percepções do sujeito em relação à sua fala; formações imaginárias em relação à percepção que as pessoas têm de sua fala; expectativas de mudança em relação à própria fala, no que diz respeito à ritmo, intensidade de voz, articulação, vocabulário, etc.; temores, ansiedades e constrangimentos em relação a falar com outras pessoas (com quem, quando, onde e por que); situações onde os temores se dissipam (com quem, quando, onde e por que); idade em que aprendeu a falar e recordações sobre este início; percepções do sujeito em relação ao mundo antes do aprendizado de fala; acompanhamento com fonoaudióloga ou outros profissionais (período, categoria profissional, tipo de atendimento realizado); cobranças dos familiares e de outras pessoas, em relação a seu desempenho verbal; importância atribuída pelo sujeito à fala.

Leitura labial

Dificuldades; percepções do sujeito em relação à sua leitura labial; formações imaginárias em relação à percepção que as pessoas têm de sua leitura labial; expectativas de mudança em relação à própria leitura labial; temores, ansiedades e constrangimentos em relação a situações em que necessita fazer leitura labial (com quem, quando, onde e por que); situações onde os temores se dissipam (com quem, quando, onde e por que); idade em que aprendeu a leitura labial; recordações sobre este início; cobranças de familiares e de outras pessoas em relação à leitura labial; importância atribuída pelo sujeito à leitura labial; dificuldades na interação verbal com os colegas de sala de aula; suas queixas e de seus colegas em relação à não compreensão do que é dito; simulação de compreensão durante a interação verbal,

Desempenho em linguagem não-verbal

Língua de sinais

História do aprendizado (onde aprendeu, com quem, em que idade); percepções do sujeito em relação à realidade antes do aprendizado de língua de sinais; fluência; dificuldades e facilidades em relação a seu uso; expectativas de melhora do desempenho; importância atribuída à língua de sinais (para si e para os outros surdos, e em que medida é importante); juízos de valor sobre a língua de sinais; conhecimento de outras línguas de sinais; compreensão que tem dos sinais como constituindo ou não, uma língua; uso de língua de sinais pelos familiares; influências que atribui à língua de sinais na escrita, na leitura, na fala e na leitura labial.

Alfabeto manual

História do aprendizado (onde aprendeu, com quem, em que idade); fluência; dificuldades e facilidades em relação a seu uso; expectativas de melhora do desempenho; importância atribuída ao alfabeto manual (para si e

para os outros surdos, e em que medida é importante); juízos de valor sobre o alfabeto manual; uso do alfabeto manual por familiares; percepções sobre a venda do alfabeto manual por surdos.

Dados sobre a família

Nomes, idades, escolaridades e profissões de cada membro da família; informações que o sujeito dispõe sobre os usos de leitura e de escrita de seus familiares.

Vinculação do sujeito à comunidade surda

Quais associações frequenta, desde quando, e com que frequência; motivos que justificam sua participação; atividades que desenvolve na associação; importância atribuída à associação; frequência dos familiares à associação.

História escolar

Pesquisar cada item, situando a etapa escolar atual, e ir retrocedendo em etapas escolares anteriores, detalhando os itens abaixo relacionados. Acrescentar as perguntas: etapa escolar considerada a mais difícil e motivos; etapa escolar considerada a mais fácil e tranquila, e motivos; imagens e lembranças das séries escolares iniciais; interrupções na trajetória escolar (época, duração, motivo, percepções; mudanças de escola e/ou de cidade que foram significativas para o sujeito.

A escola e a sala de aula

Nome da escola; tipo de ensino (regular, especial; público, privado); série que cursa; horário do turno escolar; localização espacial do sujeito na sala de aula; número de alunos na sala; descrição que faz da escola e de sua sala de aula.

Interação com os colegas na sala de aula e interações extra-classe

Contato com os colegas de sala; contato com alunos de outras salas; amigos ouvintes e surdos: idades, onde estudam, características da comunicação entre os sujeitos; predominância de amigos ouvintes sobre os surdos e motivos; preferência em relação às amizades (surdos ou ouvintes); relações de namoro com ouvintes e com surdos.

Os professores

Características do professor de cada disciplina; tipo de assistência dispensada por cada professor, dentro e fora de sala; características e qualidade da comunicação entre cada professor e o sujeito; assistência prestada por outros professores além dos regentes, e por outros profissionais, dentro e fora da escola (orientador, supervisor, psicólogo, psicopedagogo, etc.) e características desta assistência.

O "para casa"

Freqüência do "para casa"; natureza da tarefa (exercícios, pesquisa, entrevista, etc.); dificuldades e facilidades; ajuda recebida (mãe, pai, irmãos, profissionais especializados, colegas, etc.); percepções do sujeito em relação ao "para casa".

Disciplinas escolares

Quantas e quais disciplinas; facilidades, dificuldades, preferências, gostos e aversões em relação às disciplinas; características das aulas (expositivas, práticas, acompanhadas de material ilustrativo, etc.); aprendizado de inglês ou espanhol: desde quando, motivo, percepções do sujeito e de seus familiares em relação a este aprendizado; dificuldades e facilidades nesse processo.

Intervalo escolar

Duração, local, contato com os colegas durante o intervalo.

Reprovação escolar

Ocorrências de reprovações; número de reprovações, período, série; impacto causado pela reprovação; decorrências da reprovação (castigo, interrupção da escola, etc.); outras sanções escolares a que o sujeito já foi submetido (advertência, suspensão, etc.).

Visões de mundo do sujeito sobre a escola e a escolarização

Importância atribuída pelo sujeito à escola e à progressão na escolaridade; juízo de valor sobre o estudo na vida das pessoas; expectativas de continuidade dos estudos; expectativas em relação à ingresso na universidade; expectativas após a conclusão da escolaridade.

Imagem do sujeito em relação a seu desempenho em leitura e em escrita/ práticas de leitura e de escrita individuais e familiares**Leitura**

Percepção sobre seu desempenho em leitura; modos de leituras determinadas em sala de aula pela professora (individual, em duplas, em público); existência de leitura oral em sala de aula e nível de participação do sujeito; dificuldades e facilidades em leitura oral; gosto pela leitura; tipos de leitura em sala de aula e fora dela; preferências de leituras; assinatura de periódicos; livros que já leu e que está lendo, atualmente; livros que já leu e adorou/detestou; existência de lugares definidos para ler em casa; em quais lugares gosta de ler; informações e percepções do sujeito sobre os hábitos e preferências de leitura de seus familiares; importância que atribui à leitura; uso de biblioteca escolar: descrição da biblioteca, tipos de leitura e frequência de uso; uso de biblioteca comunitária: descrição da biblioteca, tipos de leitura e frequência de uso; uso de biblioteca pelos familiares;

existência de biblioteca pessoal na casa do sujeito; estratégias de leitura do sujeito: uso de dicionário, grifo do léxico desconhecido para consulta posterior, descrição do texto por pessoas que o auxiliam na leitura, leitura silenciosa, leitura oral.

Outras práticas sociais que envolvem leitura

Televisão

Freqüência de uso; assiste predominantemente sozinho, ou com outras pessoas (com quem); dificuldades na leitura de mensagens publicitárias e legendas; ajuda prestada por familiares ou de outras pessoas em relação à ler para o sujeito as legendas e/ou interpretar o que leu; programas preferidos; existência de TV a cabo em casa; hábitos de seus familiares em relação à televisão; existência de "captioned" em casa.

Vídeo

Freqüência de uso; assiste predominantemente sozinho, ou com outras pessoas (com quem); dificuldades na leitura de legendas; ajuda prestada por familiares ou de outras pessoas em relação à ler para o sujeito as legendas e/ou interpretar o que leu; filmes preferidos; hábitos de seus familiares em relação ao vídeo.

Cinema

Freqüência de uso; assiste predominantemente sozinho, ou com outras pessoas (com quem); dificuldades na leitura de legendas; ajuda prestada por familiares ou outras pessoas em relação à ler para o sujeito as legendas e/ou interpretar o que leu; filmes preferidos; hábitos de seus familiares em relação a cinema.

Escrita

Percepções sobre seu desempenho em escrita; modos de produção escrita determinadas em sala de aula pela professora [palavras, frases, textos (sob quais formas: bilhete, carta, etc.)], e práticas mais comuns (individuais, em dupla, coletiva); gosto do sujeito pela escrita; escritas fora da sala de aula (para quem, e com que freqüência); escrita e recebimento de cartas (de quem, com que freqüência); percepções do sujeito em relação aos usos da escrita por seus familiares; importância que atribui à escrita.

Hábitos de estudo em casa

Existência ou não de quarto de estudo em casa: características e descrição do quarto; preferências de local de estudo; obrigações estipuladas pelos pais em relação à hábitos de estudo; hábitos de estudo de seus familiares.

Computador

Existência de computador em casa; uso do computador pelo sujeito: desde quando, com que freqüência, história do aprendizado, tipo de uso (jogos, produção de textos, desenhos, etc.); conhecimento e uso da Internet; uso do computador pelos familiares, e em que circunstâncias.

Fax

Uso do fax: desde quando, onde, com que freqüência, para quais finalidades; uso de fax pelos familiares.

Mobi/Bip

Existência de Mobi ou Bip; desde quando, freqüência de uso, para quais finalidades.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - FAMILIARES DO SUJEITO SURDO

Os dados da entrevista com os familiares são os mesmos que constam do roteiro de entrevista com os sujeitos surdos, porém ênfase é dada às percepções do pai ou da mãe, em questão, sobre cada tópico. Além disso, no item referente à "Dados sobre a família", são acrescentadas perguntas sobre as relações que se estabelecem entre o sujeito surdo e as pessoas de sua família.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES DE PORTUGUÊS E PSICÓLOGA QUE PRESTOU ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA EXTRA- ESCOLAR AOS SUJEITOS SURDOS

Dados sobre o professor

Idade; formação profissional (magistério, graduação e pós-graduação); experiência anterior com surdos; experiências com alunos surdos.

Descrição da disciplina ministrada pelo professor

Época em que a disciplina foi ministrada; número de aulas por semana; duração de cada aula; conteúdo programático; itens do conteúdo em que foi dado maior ênfase; metodologia de ensino (aulas expositivas; uso de retroprojeção; uso de vídeo; leitura e produção escrita em sala de aula, grupos de discussão, debates, etc.); metodologia de avaliação (em sala de aula; "para casa": tipo de trabalho e frequência; trabalhos apresentados em sala de aula).

Interação do sujeito com a disciplina

Dificuldades; facilidades; interesse, envolvimento; simulação de compreensão durante as aulas; perguntas durante as aulas; estratégias para acompanhamento das aulas (gravação; anotações, etc.).

Interação com os colegas de turma

Tipo de ajuda prestada por colegas: por quem, com que frequência, e em que circunstâncias

Leitura em sala de aula

Tipos de textos utilizados em sala de aula; modos de leitura determinados em sala de aula (individual, em grupo, em dupla, etc.); leitura

seguida de discussão oral/participação do sujeito nesta atividade; estratégias de leitura do sujeito, observadas pelo professor; percepção do professor em relação ao desempenho de leitura do sujeito.

Escrita em sala de aula

Tipo de produção escrita determinados em sala de aula; formas da produção escrita (individual, em grupo, em dupla); estratégias de escrita do sujeito, observadas pelo professor (escrita de rascunho; escrita acompanhada do uso de dicionário; pedido de informação ao professor sobre léxico desconhecido; pedido de informação sobre grafia de palavras; pedido de informação sobre acentuação de palavras); percepção do professor em relação ao desempenho de escrita do sujeito.

Aprovação na disciplina, recuperação e notas

Dificuldades do professor

Outras observações relevantes

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS SUJEITOS

Além das entrevistas com os sujeitos, um de seus familiares e professores, foram trabalhados textos específicos:

I. Para obtenção de dados gerais sobre o processo de leitura e de escrita dos sujeitos.

Texto: "Conversa fiada" (após "Procedimentos do pesquisador").

Procedimentos do Pesquisador:

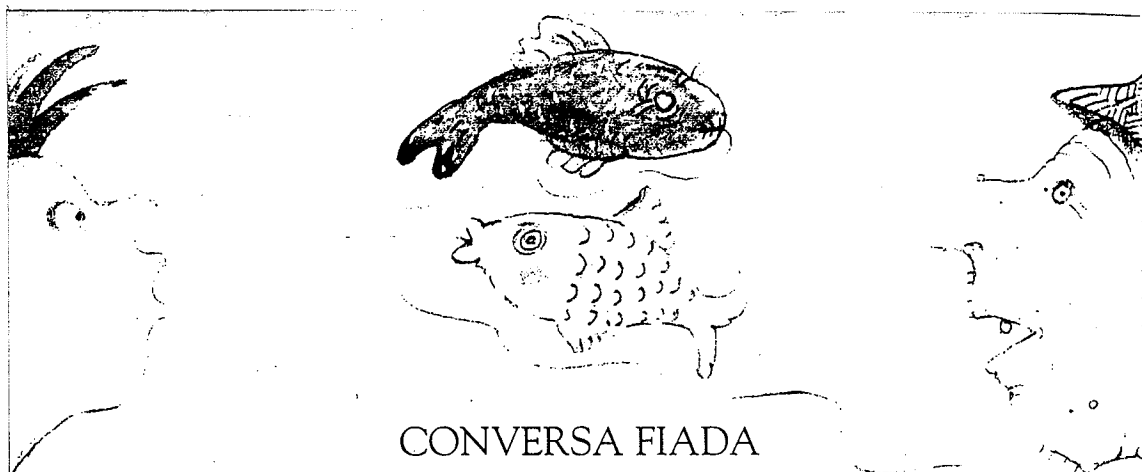
1. Entregar o texto, e situar onde o mesmo se localiza.
2. Após a leitura, tantas vezes quantas forem necessárias, o sujeito deve responder às perguntas, oralmente ou em LIBRAS:
 - Você conhecia este texto?
 - Você gostou ou não do texto? Por que?
 - Você achou difícil ou fácil o texto? Por que?
 - Me explique o que você compreendeu (sem voltar ao texto).
3. Verificação mais específica sobre a compreensão do texto/Algumas perguntas norteadoras:
 - O velho era muito ocupado? Ele trabalhava? E o menino?
 - Por que o velho e o menino se encontraram no lago?
 - Quando o velho e o menino se encontravam, o que eles faziam?
 - Como era o jeito do velho pescar?
 - Como era o jeito do menino pescar? Caso o sujeito não perceba a diferença entre os dois, indagar: Havia uma diferença entre o jeito do velho pescar e o jeito do menino pescar. Qual era essa diferença?
 - O que aconteceu na hora em que pescaram? Por que a decepção? (ou: o que eles viram?)

- O que o velho e o menino conversaram depois que pescaram seus peixes?
- Depois que o velho pescou seu peixe e o menino o seu, eles conversaram; então, o que o velho fez? E o menino? Por que? Se o sujeito não perceber que cada um dos personagens da estória jogou o peixe no lago, comentar e indagar: O velho pescou o peixe e depois o jogou no lago. O menino também: pescou um peixe e depois jogou-o no lago. Por que eles fizeram isso?
- Depois do que aconteceu, eles se encontram para pescar outra vez? Por que? (Ou: Depois do que aconteceu, eles pararam de se encontrar? Por que? Ou, ainda: Depois do que aconteceu, eles continuam pescando? Por que?).
- Agora que eles pararam de pescar, o que eles fazem quando se encontram?

4. Você conhece todas as palavras deste texto? Quais você não conhece?

5. Explique o significado de: (Ir grifando no texto): Conversa fiada; Era uma vez (indagar também qual explicação apresenta para o fato de haver a repetição do termo "era uma vez"); muito velho; muito novo; não tinha muito o que fazer; lago; encontraram; lado a lado; no mesmo momento; exatamente no mesmo instante; puxadinha; puxou; força; precisão; apareceram; respectivos; decepção; Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco da vida que lhe resta!; tão velho; tão novo; tão pequeno. O que significa a partícula "tão"?; sem perder tempo; jogaram; quando não têm muito o que fazer; cumprimentam; matam o tempo jogando conversa fora.

6. Observações: registrar o tempo gasto para ler e escrever o que compreendeu do texto; registrar todos os fenômenos ocorridos com o sujeito durante o processo de leitura e de escrita.



CONVERSA FIADA

Era uma vez um homem muito velho que, por não ter muito o que fazer, ficava pescando num lago. Era uma vez um menino muito novo que também não tinha muito o que fazer e ficava pescando no mesmo lago. Um dia, os dois se encontraram, lado a lado na pescaria, e no mesmo momento, exatamente no mesmo instante, sentiram aquela puxadinha que indica que o peixe mordeu a isca. O menino puxou com força e precisão. O velho usou mais precisão e menos força. Quando apareceram os respectivos peixes, porém, decepção: o peixe do menino era muito velho e o peixe do velho era muito novo! O velho disse para o menino: "Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco da vida que lhe resta". O menino respondeu: "E o que você vai fazer com este peixe tão novo? Ele é tão pequeno... deixe que ele viva mais um pouco!". O velho e o menino olharam um para o outro e, sem perder tempo, jogaram os peixes no lago. Ficaram amigos e agora, quando não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora.

II) Pesquisa das marcas de intensidade

Procedimentos do Pesquisador:

1. Situar sobre as condições de produção do texto em LIBRAS que aparece no vídeo.
2. Exibição do vídeo em língua de sinais ou leitura oral do texto, tantas vezes quantas forem necessárias; neste caso, aproximar a leitura o mais possível da fala coloquial, tentando falar, e, não, ler.
3. Escrita do texto: escrever o que compreendeu do que captou pela leitura labial (no caso dos surdos oralizados) ou depois de assistir ao vídeo em língua de sinais, com a mesma estória.

Observações: registrar o tempo gasto para escrever o que compreendeu do texto; registrar todos os fenômenos ocorridos com o sujeito durante o processo de observação do vídeo em língua de sinais; registrar todos os fenômenos ocorridos com o sujeito durante o processo de escrita.

Texto: Apresentado aos surdos oralizados através de leitura o mais próximo possível da oralidade; para os sujeitos surdos não oralizados, é apresentado em língua de sinais, a partir de vídeo, em que uma narradora surda conta a estória, em LIBRAS. Os sujeitos de ambos os grupos deverão escrever a partir das respectivas apresentações orais ou em LIBRAS, deste texto:

*"A escola de surdos"*³

Conheci uma escola no Rio que cresceu, que teve um ótimo desenvolvimento, com crianças que aprenderam muitas coisas, crianças de 5... 4 anos. A gente se comunicava muito bem. Na nossa conversa, eu perguntava e tinha resposta. Nossa! As crianças falavam que iam à praia, que brincavam!... Elas sabiam conversar! Era bonito! Eu fiquei emocionada!

³ Título fictício, assim denominado apenas para categorização.

Porque, há um tempo atrás, eu, de Língua de Sinais, não sabia nada, não desenvolvi nada!... Mas houve um avanço, e hoje, em 96, parece que o futuro vai ser melhor. Essas crianças surdas poderão, no futuro, estudar numa Faculdade, desenvolver a inteligência... Nós, atualmente, estamos atrasados, mas não importa. Essas crianças vão crescer, vão ficar ótimas, vão ficar daqui, ó!... ⁴Vai ser melhor!... Porque eu vi essas crianças. Seis crianças. A gente se comunicava, tinha perguntas e respostas, elas sabiam tudo!... Nome, idade, várias coisas!... Eu fiquei emocionada! Sensibilizada!... Foi ótimo!... As pessoas que por acaso tiverem filhos surdos, não precisam se preocupar... O futuro vai ser melhor. A vida pode se desenvolver muito melhor!...

Texto: Os sujeitos de ambos os grupos, deverão ler, situar o que compreenderam, oralmente ou através de língua de sinais, e explicar sobre as marcas de intensidade que lhes forem indicadas:

Texto "O monstro interior", da Revista Veja, de 13/11/96

Procedimentos do Pesquisador:

1. Situar sobre o suporte de leitura em questão, localizando o texto na revista.
2. Verificar o conhecimento prévio do sujeito a respeito da reportagem.
3. Leitura do texto, quantas vezes forem necessárias .

Observações: registrar o tempo gasto para ler e narrar o que compreendeu do texto; registrar todos os fenômenos ocorridos com o sujeito durante o processo de leitura.

Ana Paula, cujos olhos azuis resplandecentes e o sorriso perfeito lhe valeram a fama de o rosto mais bonito do país e fotos de capa de mais de 250 revistas, namorava Luiz havia apenas seis meses.

4

Gesto de balançar o lóbulo da orelha, expressando satisfação.

O mergulho no inferno começou na sexta-feira. Às 9 da noite, ela foi ao apartamento do namorado. Não teve uma boa recepção. "Ele parecia dopado e dizia que os amigos telefonavam para contar que eu o traía". O casal discutiu durante três horas.

No sábado, Luiz ligou e, com voz pastosa, pediu a Ana Paula que fosse ao seu apartamento à noite. Lá, limitou-se a entregar um bilhete em que se dizia decepcionado "com um mundo podre, um mundo que não é meu", e acusava a namorada de traí-lo.

Preocupada, Ana Paula foi visitar o namorado no domingo bem cedo. Chegou ao apartamento às 7 da manhã. Encontrou Luiz deitado na cama, transtornado, com dificuldades para se manter de pé. Discutiram, discutiram e discutiram. A empregada ouviu tanta gritaria que, com medo, fechou a porta do seu quarto. A briga continuava. Luiz sentou-se na cama, com um revólver na mão. Começou a pôr as balas no tambor. "Me mata", pediu, estendendo a arma. Ela balbuciou: "Não". A tortura foi num crescendo. Trancando-se com Ana Paula no banheiro, Luiz aninhou o revólver no cinto e começou a escrever um bilhete em que dizia: "Eu, Luiz Tjurs, gozando plenamente das minhas faculdades mentais, decidi, por vários motivos, que não tenho razões para continuar vivendo..." Em pânico, Ana tentou aproximar-se para roubar a arma. Quando percebeu, Luiz empurrou-a para trás, abriu a porta e foi cambaleando para o quarto. Enfiou o revólver na boca e disparou.

"Quando cheguei ao prédio, ela não conseguia falar coisa com coisa, estava em estado de choque", diz Marco Aurélio Garcia, amigo e conselheiro de Ana Paula.

Luiz Tjurs, um rapaz bonito, já vinha dando sinais de confusão entre o real e o imaginário. Inseguro, alucinadamente ciumento, ele se desequilibrou progressivamente ao se apaixonar por uma das modelos mais cobiçadas do país, fanática por trabalho e com uma agenda tão lotada que precisou trancar matrícula na Faculdade de Letras da USP. Para quem alimenta um enorme sentimento de posse e fantasias de traição, não pode haver coisa pior.

Ana Paula, ainda chocada com a visão do namorado morto, passou dois dias sedada. Nilton Travesso, diretor do SBT, foi visitá-la e combinou com sua mãe que Ana Paula voltaria a trabalhar ainda nesta semana.

Procedimentos do Pesquisador

O sujeito deverá:

1. Explicar o que compreendeu do texto, a partir de perguntas.
2. Comentários sobre o texto:
 - Você achou difícil ou fácil ler? Se foi difícil, porque?
 - Você já tinha lido essa reportagem antes? Você conhecia esta matéria?
3. As marcas de intensidade determinadas para análise, são: adjetivo; advérbio; série sinonímica; metáfora. Serão feitas perguntas tópicas sobre graus diversos de intensidade para cada caso escolhido: o sujeito deverá explicar, verbalmente ou em LIBRAS, cada palavra ou termo, além de estabelecer gradação de intensidade entre os itens, a saber:

1. *olhos azuis resplandecentes*
Olhos azuis brilhantes

2. *o rosto mais bonito do país*
rosto bonito
rosto muito bonito
rosto mais bonito que o da minha irmã

3. *o mergulho no inferno começou na sexta-feira*

4. *bem cedo*
cedo
muito cedo
cedo demais
cedinho

5. *discutiram, discutiram e discutiram*
discutiram
discutiram muito
discutiram demais

6. mundo podre
mundo mau
mundo ruim
mundo horrível
mundo péssimo

7. em pânico
com medo
com muito medo
com medo demais
morrendo de medo
pavor
receio
terror

8. bonito
muito bonito
lindo
maravilhoso
extremamente bonito

9. alucinadamente ciumento
muito ciumento
ciumento demais
extremamente ciumento

10. uma das modelos mais cobiçadas do país
uma modelo muito cobiçada
uma modelo cobiçada demais
uma modelo extremamente cobiçada
a modelo mais cobiçada de todo o país

11. "pediu"
suplicar
exigir