

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – USF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

Elaine Botelho Corte Fernandes

E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO:

**Um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos
em suas práticas de numeramento-letramento
numa instituição (não) escolar**

Itatiba – SP

2007

Elaine Botelho Corte Fernandes

E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO:

**Um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos
em suas práticas de numeramento-letramento
numa instituição (não) escolar**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade São Francisco, Unidade Itatiba, como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Jackeline Rodrigues Mendes.

Itatiba – SP

2007

371.391.51 Fernandes, Elaine Botelho Corte.
F399e E eu copio, escrevo e aprendo: um estudo
sobre as concepções (re)veladas dos surdos em
suas práticas de numeramento-letramento numa
instituição (não) escolar / Elaine Botelho Corte
Fernandes. -- Itatiba, 2007.
155 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.

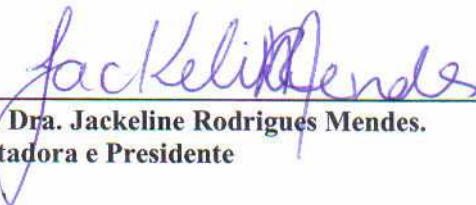
Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes

1. Surdez. 2. Etnomatemática. 3. Numeramento-
letramento. 4. Bilingüismo. 5. Identidade.

I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

FERNANDES, Elaine Botelho Corte. **“E Eu Copio, Escrevo e Aprendo: um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento em uma instituição (não) escolar”**. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em vinte e sete de fevereiro de 2007 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva.



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro.

Dedico esse trabalho ao meu esposo Mozart, por compreender a minha ausência, a minha ansiedade e o meu nervosismo em muitos momentos, e por aceitar, ainda que com tristeza, ter que adiar outros sonhos igualmente importantes.

Aos meus pais Lael e Alzira e ao meu irmão Roberson que, mesmo sem entenderem a necessidade de tanto estudo, torceram para que mais esse meu objetivo fosse alcançado.

Ao amigo de sempre, Jesus, em quem encontro forças para continuar.

Agradecimentos

Muitos foram os que contribuíram para a realização desse trabalho... Talvez, alguns nomes não possam ser mencionados para que o anonimato seja mantido. Nesse sentido, gostaria de agradecer ao instrutor surdo que, sempre tão solícito, dividiu comigo suas práticas e, conseqüentemente, seus valores, crenças e concepções. E também às demais professoras da instituição que, sem reservas, permitiram-me adentrar em suas aulas.

De um modo geral, meu agradecimento também se dirige a todos os profissionais da instituição onde a pesquisa foi realizada, sempre tão simpáticos e prestativos diante das minhas inúmeras solicitações.

Ao maravilhoso grupo de alunos surdos, pela doce acolhida, por dividirem comigo seus sinais, ou seja, sua língua, e por me permitirem descobrir algumas de suas qualidades e capacidades.

À Aline, à Vanessa, à pedagoga intérprete e ao Alcides, por todo auxílio na execução das entrevistas com os surdos e na tradução da língua de sinais para o português.

A todos os colegas de mestrado, por todo companheirismo e ajuda nas horas em que um certo desânimo insistia em aparecer. Em especial, aos amigos: Maria Elena, Marco Antonio, Mariângela, Jociana, Claudinéia, Sérgio e Patrícia.

Não poderia esquecer os professores que, propiciando intensas discussões em suas disciplinas, contribuíram para a composição desse e de outros trabalhos, ajudando-nos ainda em nossa formação profissional e pessoal. Principalmente a professora Gabriela, por despertar em mim a paixão pela História; as professoras Adair e Regina, por dirigirem meus primeiros passos na difícil caminhada da escrita acadêmica; e a professora Beth, pela indicação de leituras indispensáveis a esse estudo.

À Marcela Gressoni e aos demais funcionários da Universidade São Francisco, por todo esclarecimento burocrático, e por tornar esse caminho mais agradável.

À CAPES, pela bolsa concedida.

À minha orientadora Jackeline Rodrigues Mendes, que com toda segurança e competência soube me conduzir pacientemente nesse caminho da escrita acadêmica, dando luz ao que antes era obscuro. Pela serenidade com a qual demarcou os limites, ao mesmo tempo em que, com sabedoria, conferia-me autonomia.

À Alexandrina Monteiro, que de modo tão alegre e amigo tornou-se co-orientadora do presente estudo.

À Ivani Rodrigues Silva, que prontamente assumiu conosco o desafio.

À Marilda do Couto Cavalcanti, que mostrou a possibilidade de novos horizontes e a necessidade de estudos posteriores.

À Maria Amélia Nader Bartholomeu, pelo apoio no inglês e pelo Abstract.

À Maria Lygia Kopke, pela leitura cuidadosa do trabalho e por sua correção.

Por último, mas não com menor importância, agradeço à Andréa Rosa, a quem jamais conseguirei retribuir toda ajuda, dedicação e amizade.

FERNANDES, Elaine Botelho Corte. ***EU COPIO, ESCREVO E APRENDO***: Um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar. 2007. 155 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

RESUMO

Este trabalho aborda o tema “surdez” e pretende discutir a participação de surdos em práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos. Sabemos que a atual legislação sugere o atendimento preferencial de surdos na escola regular, porém a escola especial também recebe muitos surdos. Contudo, existem ainda instituições não-educacionais que também desenvolvem atividades educativas com os surdos, visando à inserção destes na sociedade. Assim, o presente trabalho foca as formas de participação em práticas de numeramento-letramento dos surdos de uma instituição não-escolar, localizada no estado de São Paulo. O objetivo do trabalho é analisar alguns dos significados produzidos pelos surdos em tais práticas de numeramento-letramento, para que assim seja possível iniciar uma reflexão sobre a educação matemática dos mesmos. Para tanto, o trabalho segue uma abordagem qualitativa que tem por base as idéias apresentadas por Erickson (1984, 1989), buscando compreender os significados que os próprios surdos apresentam dos fenômenos estudados. O trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos que consubstanciam: o letramento, o numeramento, a Etnomatemática, e ainda questões sobre bilingüismo, identidade, cultura e representação. Assim, nesta pesquisa, estamos entendendo que o grupo de surdos difere do grupo de ouvintes por questões lingüísticas e culturais. Acreditamos que as diferenças também existam no interior de cada grupo. Como resultado, é possível dizer que os surdos desse estudo, apesar de apresentarem histórias de fracasso escolar, possuem experiências de participação na sociedade, sejam estas mais autônomas, ou limitadas pela família. Já na instituição, as experiências de participação são perpassadas por práticas escolarizadas que apresentam concepções sobre aprendizagem, leitura, escrita e Matemática.

Palavras-chave: SURDEZ, ETNOMATEMÁTICA, NUMERAMENTO-LETRAMENTO, BILINGÜISMO, IDENTIDADE.

ABSTRACT

This study is about deafness and tries to discuss the participation of deaf people into social practices such as reading, writing and mathematical knowledge. It is known that the current legislation suggests that the deaf should have special care in regular school, although the special schools also have many deaf people. Nonetheless, there are many non educational institutions which also develop educational activities with the deaf with the purpose of inserting them in the society. So, this study puts its focus on the ways of participation on practices of numeracy-literacy of the deaf in a non institutional school, in the state of Sao Paulo. The purpose of this study is to analyze some of the meanings produced by the deaf within such practices, allowing us to begin a reflection about their mathematical education. This study follows a qualitative approach which has the basis of the ideas presented by Erickson (1984, 1989), trying to understand the meanings presented by the deaf. This study is based on the theoretical assumptions: numeracy, literacy, Ethnomathematics and some issues about bilingualism, identity, culture and representation. In this study, we understand that the deaf group differs from the hearing group for the linguistics and cultural issues. We believe that the differences also exist inside each group. As result, it is possible to say that although the deaf in this group have already failed in school, they have experiences in the society either autonomous or limited by the families. In the institutions their experiences are related to their school practices which present conceptions about learning, reading, writing and Mathematics.

Key words: DEAFNESS, ETHNOMATHEMATICS, NUMERACY-LITERACY, BILINGUISM, IDENTITY.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Discutindo os termos “cultura surda” e “comunidade surda”.....	15
Sobre a tolerância para com o diferente.....	18
Sobre a aprendizagem.....	20
Sobre os conhecimentos matemáticos.....	21
Percurso metodológicos e o contexto da pesquisa.....	25
A instituição.....	27
O grupo de surdos.....	28
Os objetivos da pesquisa.....	32
Capítulo I	
A SURDEZ E A PESSOA SURDA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	35
1.1. Apresentação do surdo e da surdez.....	35
1.2. Um pequeno histórico da educação dos surdos.....	38
1.3. As filosofias educacionais para surdos.....	44
1.3.1. O oralismo.....	44
1.3.2. A comunicação total.....	45
1.3.3. O bilingüismo	46
1.4. A educação do surdo no Brasil.....	48
1.5. A questão da identidade do surdo.....	52
1.6. A cultura surda.....	56
1.7. A língua de sinais e a comunidade surda.....	58
Capítulo II	
LETRAMENTO, NUMERAMENTO E SURDEZ: ALGUMAS REFLEXÕES	63
2.1. O letramento.....	63
2.2. O numeramento.....	74
2.3. As relações entre letramento e comunidade surda.....	77
2.3.1. Experiências de letramento no processo de escolarização do surdo.....	87
Capítulo III	
O PROCESSO DE PESQUISA: SEUS MEDOS E SEUS SABORES	94
3.1. A inserção no campo.....	95
3.1.1. A relação com o grupo de surdos.....	96
3.1.2. A relação com os professores.....	101
3.2. As aulas com o grupo de surdos	102
3.3. A realização das entrevistas.....	103
3.4. A pesquisa: limitações e possibilidades.....	105
Capítulo IV	
ANALISANDO AS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO-LETRAMENTO DOS SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO (NÃO) ESCOLAR	107
4.1. <i>E agora? As práticas da instituição também são escolarizadas!</i>	108
4.2. <i>A “representação” precisa ser discutida e não apenas citada</i>	112
4.3. <i>E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO</i>	116
4.4. <i>MAS, PODE DESENHAR?</i>	123
4.5. <i>É limitada a língua de sinais?</i>	127
4.6. O instrutor surdo e as práticas de numeramento-letramento escolarizadas.....	131
4.7. <i>E a Matemática?</i>	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Quem não ouviu dizer que “*O Homem deve ser imagem e semelhança de Deus...*”?

Pode parecer estranho iniciar uma discussão sobre Educação Matemática e Pessoas Surdas com uma frase tão incomum em trabalhos acadêmicos, porém tão freqüente nos discursos dos adeptos do cristianismo que, em nosso país, representam a grande maioria. Porém, parece-nos oportuno, no presente trabalho, que seja esse o nosso ponto de partida.

Convivendo desde cedo com tais discursos, muitas pessoas cresceram sendo advertidas da superioridade de um Deus, ao qual elas deveriam imitar; sendo chamadas a ser como esse ser supremo foi (é) e a praticar obras semelhantes às que ele praticou (pratica)... Ou seja, desde muito cedo este e outros modelos nos são postos, e espera-se que possamos segui-los. Assim, o homem deve ser como Deus, a criança como seus pais, o aluno como o professor, todas as sociedades como a americana, o surdo como o ouvinte¹...

Por isso, pode parecer-nos tão natural existir uma “norma”, um “padrão” e, ao mesmo tempo, os “desviantes”. Mais que isso, pode parecer-nos natural que esses desviantes sejam trazidos ao que se considera o modelo “ideal”. Contudo, essa discussão só poderá fazer sentido se considerarmos o processo histórico, social e cultural que nos fez chegar até aqui e nos fará continuar.

Sabemos que os padrões são estabelecidos de acordo com o momento histórico e cultural de cada sociedade e que, portanto, não podemos, enquanto componentes de outras sociedades, ou de outros momentos, simplesmente avaliar tais padrões; entretanto, poderíamos, talvez, apenas analisar alguns de seus efeitos em nossa realidade, sem nos esquecermos de que essas relações entre diferentes grupos, seja em qualquer sociedade ou momento histórico, são sempre perpassadas por questões de poder que conferem superioridade aos que estão dentro da norma e, conseqüentemente, inferioridade àqueles que estão fora dela.

Muitas são as pessoas que, por algum motivo, não atendem aos padrões de “normalidade” criados e exigidos pela sociedade, ou melhor, por um de seus setores. E por não corresponderem ao esperado, são estigmatizadas das mais diversas formas e colocadas à margem de qualquer sistema social, por serem desprovidas de um dado poder aquisitivo, por apresentarem determinada cor de pele, por pertencerem a certa etnia, por serem desse ou daquele sexo. E ainda poderíamos nos referir, como nos coloca Lunardi (2004), às diversas pessoas que constituem o grupo dos denominados “portadores de necessidades educativas especiais”, entre os quais são inseridos os surdos, embora o trabalho de Favorito aponte que:

¹ Denominação que as pessoas surdas dão àquelas que podem ouvir.

Conceber a educação de surdos como uma questão de “necessidades” é um modo de tornar clínico o que é de natureza cultural e lingüística, encobrendo relações de poder que se legitimam na construção dessa representação (FAVORITO, 2006, p. 59).

Poderíamos dar início a uma extensa discussão sobre as diferentes representações² de pessoa surda e da própria surdez, que fizeram e ainda fazem parte da história da educação dos surdos. Entretanto, momentaneamente, interessa-nos dizer que em grande parte de tais representações

[...] há sempre presente a idéia de que o surdo precisa ser normalizado, tanto em casa, pelas famílias que procuram os centros de audiologia e reabilitação – algumas, inclusive, com a esperança do implante coclear – quanto pela escola, que tem a esperança de “enquadrar” o surdo, se não pela cirurgia, pelo menos, pela imposição da norma escrita padrão (SILVA, 2005, p. 73).

Assim, não é difícil perceber, seja no passado ou ainda no presente, discursos que concebem as pessoas surdas como “anormais” e as pessoas ouvintes como “normais”. E como os discursos e as representações inerentes a eles acabam pautando as práticas, também não será difícil encontrar práticas que tentem aproximar os surdos aos padrões que têm como referência os ouvintes, sobretudo no que se refere às práticas educacionais. Desse modo, na história da educação de pessoas surdas, poderemos encontrar práticas que visam trazer o surdo o mais próximo possível do modelo ouvinte, desejando até que o modo de comunicação seja o mesmo. Queremos apontar a negação e o desrespeito à língua de sinais, entendida por nós não apenas como meio de comunicação, ou seja, por sua ação enquanto veículo de informação, mas muito além disso, por sua ação constitutiva. Queremos apontar ainda a negação e o desrespeito também a uma outra cultura que se difere da cultura ouvinte, ou seja, a cultura surda.

Uma cultura da qual grande parte dos ouvintes não tem nenhum tipo de conhecimento, ou quando o tem, é extremamente superficial. Mesmo assim, a educação das pessoas surdas tem sido fundamentada por discussões e teorias que, no geral, são de autoria de muitos desses ouvintes. Contudo, não podemos deixar de enfatizar que, ainda que em menor quantidade, existem alguns ouvintes comprometidos com as questões dos surdos que buscam conhecer a língua, os valores, os comportamentos, ou seja, buscam conhecer a cultura deles, para, quem sabe assim, possam (re) pensar a educação dos mesmos.

A existência dessa minoria ouvinte engajada com as questões dos surdos pode ser constatada com o trabalho de Gesser (2006), cujo contexto de estudo é um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ministrado por professores surdos e oferecido a um

² Posteriormente apresentaremos discussão sobre as diferentes representações de pessoa surda e surdez e ainda sobre o próprio conceito de representação.

grupo de ouvintes. Com suas análises, a autora verificou que, embora muitas alunas do curso desconhecem as diferenças lingüística e cultural dos surdos, algumas se mostraram mais comprometidas com tais questões. A autora constatou que

[...] embora se mantenha um posicionamento típico e ainda opressor de uma maioria ouvinte – marcado no discurso do apagamento da diferença – representado nas vozes de algumas alunas, há também um grupo minoritário de ouvintes que está comprometido e engajado com as questões surdas e que, a meu ver, não tem sido visibilizado (GESSER, 2006, p. 195).

Porém, como a própria autora nos adverte, esse grupo minoritário de pessoas ouvintes engajadas com as questões do surdo não tem sido percebido. Nesse sentido, o presente estudo pretende fazer convite a outros tantos ouvintes que desejam adentrar pelo mundo da surdez, para que essa “minoría” de ouvintes engajados possa contar com novos adeptos e tornar-se “maioría”, para assim, ganhar visibilidade e, juntamente com os surdos, promover a revisão de conceitos e posicionamentos e, talvez, possibilitar o trilhar de novos caminhos na educação dos surdos e na participação dos mesmos na sociedade como um todo. Caminhos estes que se afastem de discursos e representações de surdo e surdez que se pautam na deficiência.

Aqui, utilizamos os termos “minoría” e “maioría” no sentido de número, de menor ou maior quantidade de pessoas. Mas, e quando esses termos se ligam a outros significados? Sabemos, por exemplo, que o termo “minoría” pode fazer referência, não a um número menor de pessoas, mas a um grupo que se situa em condição menor de poder, embora possa ser numericamente maior. Do mesmo modo, poderíamos dizer que o termo “maioría” pode fazer referência a um grupo que, apesar da condição maior de poder, pode ser numericamente menor. Tais idéias devem ser consideradas na discussão sobre o grupo de surdos como minoría lingüística.

Karnopp (2004), fazendo referência a Wrigley (1996), coloca que: “A população surda global está estimada em torno de quinze milhões de pessoas” (p. 103) e ainda, fazendo referência a Capovilla (1998), coloca que: “No Brasil, estima-se que haja um total aproximado de mais de dois milhões e 250 mil surdos” (p. 103). Assim, com base nos dados apresentados por Karnopp e na discussão estabelecida em Cavalcanti (1999), poderíamos dizer que a população de surdos no Brasil é quantitativamente grande, embora esta também seja, muitas vezes, invisibilizada, como acontece com outros grupos.

Entretanto, apesar da existência, também no Brasil, do mito do monolingüismo (Cavalcanti, 1999), torna-se impossível negar que, como acontece com os surdos, algumas comunidades, como a de índios ou a de imigrantes, também podem não falar a língua oficial do país, ou ainda, a exemplo de outras comunidades, apresentar variedades não prestigiadas do português. Nesse sentido, todos aqueles que não falam o português ou apresentam versões de não prestígio da língua considerada oficial podem acabar vítimas de

preconceito (o que pode resultar em sentimentos de inferioridade em relação àqueles que escrevem/lêem/falam a língua padrão), devido à imagem de cenário monolíngüe predominante no Brasil e, igualmente, em outras localidades.

Na verdade, existe um apagamento dessas “minorias”, que poderiam ser chamadas de “maioria” se analisadas em conjunto. Contudo, o que prevalece é uma imagem de país monolíngüe, baseada numa língua considerada padrão e no não-reconhecimento de qualquer variedade desta. E, se dificilmente uma variedade do português é aceita, o que dizer sobre o prestígio conferido à Língua Brasileira de Sinais? Ou ainda, o que dizer sobre a educação bilíngüe para pessoas surdas?

Com base nas idéias apresentadas por Cavalcanti, poderíamos dizer que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto das minorias lingüísticas, nem mesmo com o aparecimento de algumas dessas questões nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, professores estão sendo formados para trabalhar com uma suposta comunidade de fala homogênea, ou seja, sem considerar a diversidade lingüística que já sabemos existir.

Em resumo, o trabalho com o falante de português padrão em comunidades de fala onde não haja conflitos ou problemas constitui uma fantasia, alimentada implícita ou explicitamente pela negação das línguas (indígenas, africanas, de imigrantes, de sinais) e das variedades do português do Brasil e pelo apagamento dessas comunidades bilíngües pela sociedade, pela elite, pelos escolarizados, pela mídia... (CAVALCANTI, 1999, p. 408).

Poderíamos, então, concluir, tendo como base as idéias apresentadas por Cavalcanti, que, quando o que está em jogo é a diversidade lingüística, a distinção entre minoria x maioria está mais relacionada a poder (e prestígio) do que a quantidade. Assim, uma maioria de excluídos (aqueles que não são representantes da língua considerada padrão) significa menos poder e prestígio, enquanto uma minoria de elite tem mais poder e prestígio (por ser representante da língua padrão mais valorizada). Assim, o grupo de surdos pode ser visto como parte dessa maioria – considerada minoria – que não fala, não lê ou não escreve o português considerado padrão por uma minoria – considerada maioria.

Contudo, sabemos que o grupo de surdos, pertencente a esta maioria de excluídos, tem participado pouco das discussões sobre sua educação, o que acaba conferindo aos ouvintes a oportunidade de falar pelos surdos.

Não podemos negar que, também nesse trabalho, há a predominância dos discursos de ouvintes. Reconhecemos aqui a dificuldade existente na tentativa de narrar o “outro”, seus sentimentos e suas idéias. Sendo assim, o presente estudo almeja “dar voz”³ ao surdo

³ É importante esclarecer que o termo “dar voz” está sendo utilizado não como referência ao ato generoso de conceder a palavra, mas ao espaço muitas vezes negado aos surdos para falar sobre si mesmos, acreditando que nem mesmo o ouvinte mais engajado poderia falar sobre os surdos da melhor forma.

e tem, como um de seus objetivos principais, fazer ouvir as narrativas daquele que muitas vezes é silenciado, acreditando na importância de se conhecer aquilo que normalmente é descrito por ouvintes, pois, como coloca Thoma:

Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Possibilidades que questionam as narrativas predominantes que falam sobre eles como sujeitos anormais, como sujeitos a corrigir ou a recuperar (THOMA, 2004, p. 67).

Por acreditar que esse estudo não poderia resumir-se na apresentação dos nossos próprios discursos – também ouvintes – acerca das observações realizadas, tentamos buscar elementos que evidenciassem as concepções do próprio surdo. Sem negar a presença do meu⁴ discurso ouvinte na constituição deste trabalho, enfatizo que esse discurso também é constituído de idéias e sentimentos de quem nunca foi surda, mas de quem, inúmeras vezes, nas mais variadas situações, foi julgada como “a diferente”, “a anormal” e até mesmo, “a incapaz”. Conheço, com as devidas limitações, o que é fazer parte de um grupo diferente. A própria pesquisa me fez vivenciar tais sentimentos, seja pela tentativa de conviver com um grupo de surdos falantes⁵ da língua de sinais, seja pela tentativa de entrar no grupo dos “mestres”. Afinal, para chegar até aqui e tentarmos alcançar a titulação, não tivemos que garantir, com banca instituída e com toda a formalidade que esses momentos exigem, o meu passaporte para um novo grupo?⁶

Entretanto, as diferenciações entre grupos nem sempre são pautadas pelos títulos de seus membros. Entre surdos e ouvintes, por exemplo, outras características parecem ser mais cruciais. Sendo assim, torna-se necessário dizer qual é o surdo que estamos procurando conhecer e, ao mesmo tempo, tentando fazer se apresentar. Trata-se de um ser diferente, não porque é surdo, mas porque possui uma língua e uma cultura próprias. Com base em tais idéias, o presente estudo busca defender um discurso cultural e lingüístico

⁴ Neste trecho, o uso da primeira pessoa do singular se fez necessário, pois as considerações realizadas são pautadas, exclusivamente, por impressões e sentimentos da pesquisadora, no que se refere à sua relação com a pesquisa e com o próprio mestrado. Contudo, em outros momentos, quando se tratar de considerações que possuem como base os inúmeros momentos de discussão entre a pesquisadora e sua orientadora, será utilizada a primeira pessoa do plural.

⁵ Apesar de a grande parte da bibliografia consultada utilizar o termo “usuários da língua de sinais” ao fazer referência aos surdos que se comunicam por meio da LIBRAS, optamos pela utilização do termo “falantes da língua de sinais” por acreditar que o primeiro termo possa, talvez, trazer marcas das relações de poder e da desvalorização da LIBRAS em relação ao português. Afinal, quando nos referimos aos ouvintes não utilizamos a expressão: Eles são “usuários” do português. Contudo, tais questões necessitam maiores problematizações em estudos posteriores.

⁶ Contudo, é importante ressaltar que, na qualificação, um outro olhar sobre esse momento me pareceu possível a partir da arguição da Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, a qual me permitiu perceber a qualificação, parafraseando sua fala, “como um momento muito especial de diálogo sobre leituras muito cuidadosas do trabalho acadêmico” e, nesse caso específico, leituras cuidadosas do meu trabalho e que, certamente, resultaram em preciosas indicações para a conclusão do mesmo. Ainda assim, é impossível abandonar o olhar que concebe a qualificação e a própria defesa, também, como momentos que acabam por evidenciar diferenciações entre grupos, os quais podem ser experienciados de maneiras distintas.

sobre a surdez, que compreende a pessoa surda como componente de uma comunidade específica, com uma língua própria e com traços culturais bem distintos.

Discutindo os termos “cultura surda” e “comunidade surda”

Sabemos que as teorizações sobre “cultura” e “comunidade” nem sempre são convergentes e que, por essa razão, diferentes definições podem ser encontradas. Deste modo, torna-se necessário apontar quais as opções realizadas no presente estudo.

Silva (2006) coloca que a concepção corrente de cultura é fundamentalmente estática. Segundo o autor, trata-se de uma concepção na qual a cultura é vista apenas por meio de seu aspecto como produto acabado, finalizado. Neste sentido, a cultura só pode ser dada, transmitida, recebida. Candau (2002), ao discutir modelos de educação multicultural, remete-nos ao pensamento de que por detrás de cada modelo existe um conceito de cultura que nem sempre é explicitado. A autora coloca que

[...] em geral, a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar esta perspectiva é um grande desafio (CANDAU, 2002, p. 135).

Contudo, Silva (*op. cit.*) ressalta, em contraste a essa concepção estática, uma noção essencialmente dinâmica de cultura. Uma outra perspectiva na qual a cultura seria vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho. É dentro desta perspectiva que Candau se posiciona, ao privilegiar

[...] um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento (CANDAU, 2002, p. 135).

Silva acrescenta ainda que: “Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material, etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação” (p. 17). Nesta perspectiva, segundo o autor, a cultura é feita de formas de compreender o mundo social, ou seja, de torná-lo inteligível. Para ele, a cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido. Deste modo, o autor apresenta-nos a cultura como prática de significação, o que nos leva ao pensamento de que, também para ele, a cultura não pode deixar de ser relação social.

Assim, diante da breve discussão que se estabeleceu sobre o conceito de cultura, partimos da possibilidade de interpretá-la de forma que ela não pareça única, dando margem para o pensamento de diversas culturas não homogêneas, constituídas em

diferentes momentos, considerando sua história e suas particularidades. Afinal, a concepção de sujeito adotada aqui é a do sujeito pós-moderno, apresentada por Hall (2000). Em tal concepção, o sujeito é visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é construída e reconstruída continuamente, sendo definida historicamente e não biologicamente. Segundo o autor, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Deste modo, acreditando na existência de tais sujeitos e de tais identidades, podemos dizer que as sociedades atuais são compostas por diferentes sujeitos e identidades que as tornam palcos onde atuam simultaneamente múltiplas culturas.

Poderíamos, então, fazer referência à existência da cultura surda?

Bueno (1998) afirma que alguns trabalhos⁷ têm defendido a existência de uma cultura surda que é consubstanciada por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes daqueles apresentados pela cultura ouvinte. Segundo o autor, tais trabalhos se apóiam no conceito de multiculturalismo – que entende a cultura de forma que ela não esteja restrita à etnia, à nação ou à nacionalidade, mas antes, como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos. Nessa ótica, ainda segundo o autor, estabelece-se a distinção entre uma “cultura minoritária”: a dos surdos, e uma “cultura majoritária”: a dos ouvintes. Assim, como nos coloca Bueno, o mundo passa a ser dividido entre a cultura ouvinte (dominadora) e a cultura surda (dominada), sendo que o segundo grupo é identificado apenas pela surdez.

Deste modo, o autor alerta-nos para os perigos existentes ao se considerar apenas a oposição cultura ouvinte/cultura surda sem nos ocuparmos das diferenças de raça, classe ou gênero, existentes no interior de cada grupo. Poderíamos dizer, com base nas idéias apresentadas pelo autor, que não existe uma “cultura ouvinte homogênea” nem tampouco uma “cultura surda homogênea”. Pretendemos então, estar atentos às diferenças existentes entre o grupo de surdos e o grupo de ouvintes e ainda, às diferenças existentes no interior de cada grupo, seja este composto por pessoas surdas ou por pessoas ouvintes.

O acréscimo de tais elementos à discussão que se estabelece no presente estudo almeja o rompimento com a visão de “surdo genérico”, ou seja, com a visão que considera como única característica determinante da identidade da pessoa surda – a própria surdez, sem considerar se tal pessoa é branca ou negra, rica ou pobre, homem ou mulher, etc. Entretanto, não queremos negar que, como o próprio autor adverte, a surdez é um traço de identificação, mas seria isso suficiente para dizer que os surdos fazem parte de uma mesma comunidade?

⁷ O autor aponta como exemplo o seguinte trabalho: MOURA, Maria Cecília de. "O surdo: caminhos para uma nova identidade". São Paulo: PUC, 1996. Tese (Doutorado).

Importante ressaltar mais uma vez que as teorizações sobre o conceito de comunidade também não são convergentes. Bueno (1998) coloca que algumas abordagens pecam justamente por não se preocuparem com uma maior precisão conceitual.

Com base nas idéias apresentadas pelo autor, interessa-nos dizer que poderemos encontrar o termo “comunidade surda” em usos distintos. Como exemplo, poderíamos dizer que o termo pode ser usado para fazer referência ao lugar onde os surdos se encontram, onde o surdo se sente entre iguais, ou seja, em clube de surdos, eventos esportivos de surdos, festas de surdos, etc. Ainda será possível encontrar o termo fazendo referência a uma concepção que também inclui nessa comunidade pessoas ouvintes (familiares, amigos e profissionais) que se identificam com as questões da surdez e da pessoa surda. E entre outras, existe também a visão que considera membro da comunidade surda aquele que respeita e “faz uso” da língua de sinais. Em resumo, poderíamos dizer, com base nas idéias apresentadas pelo autor, que o conceito de comunidade pode se referir à existência concreta de grupos de surdos com interesses comuns, para designar todo o conjunto de surdos (seja de uma cidade, de um país, ou de um planeta), ou ainda ser confundido com o conceito de sociedade. Vejamos algumas citações que exemplificam o que foi descrito acima:

A comunidade surda, através de seus movimentos sociais, vem configurando uma história significativa no sentido de construir políticas que atendam as suas especificidades. Para isso, vem participando de diferentes fóruns de debates junto à sociedade em geral e também organizando encontros, seminários, conferências em que discute, reafirma e encaminha suas lutas (KLEIN, 2004, p. 89).

No Brasil, a partir da luta da comunidade de surdos, que se organizam em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ocorreu a oficialização da LIBRAS [...] (KARNOPP, 2004, p. 104).

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas (TESKE, 1998, p. 148).

Para as comunidades surdas, entretanto, é o próprio termo surdo que estabelece a diferença em geral, referida a uma língua e experiências compartilhadas. Embora haja surdos que incorporem as representações de invalidez em seus discursos e subjetividades, há os que resistem reivindicando não apenas a nomeação como outras representações com base no direito à diferença. O pertencimento a uma associação de surdos, por exemplo, não se dá em termos de graus de surdez medidos cientificamente, mas pela identidade com a língua de sinais e com a cultura surda (FAVORITO, 2006, p. 59).

Góes (2000) assume em seu trabalho o reconhecimento de peculiaridades culturais das comunidades de surdos e ainda, a idéia de que “uma comunidade implica processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva”, o que não quer dizer,

ainda segundo a autora, que essa configuração seja sempre harmoniosa, sem tensões e conflitos (p. 44).

Como podemos perceber, o conceito de comunidade pode se pautar em questões ligadas à localização geográfica, aos interesses comuns de determinado grupo, a processos de identificação, etc. Devemos nos questionar sobre os motivos que fazem com que surdos de diferentes idades, localidades, classes e gêneros, desejem se agrupar e formar comunidades, sem nos esquecermos de que existem surdos que não compartilham de tal desejo.

Acreditamos, porém, que tais comunidades não se formam naturalmente. Antes, constituem-se por processos de identificação entre seus membros que podem se reunir em instituições, associações, escolas, clubes, igrejas, lanchonetes e até em terminais de ônibus, como é o caso de alguns surdos da cidade onde se localiza a instituição pesquisada, que têm como um de seus pontos de encontro um dos terminais de ônibus.

Sem esgotar a discussão sobre cultura e comunidade, finalizamos momentaneamente este item com uma citação de Ottmar Teske:

Podemos analisar diferentes comunidades surdas, todas com suas características próprias, sua forma de ver o mundo e sua própria produção cultural, como ocorre em outros grupos sociais, a exemplo das comunidades indígenas, dos negros, das mulheres [...] (TESKE, 1998, p. 147).

E ainda com uma citação da autora surda Gládis, demonstrando mais uma vez o nosso desejo de que mais ouvintes possam se aventurar pelo mundo dos surdos, com total comprometimento:

O que é crucial para o ouvinte é simplesmente transformar essa noção de que há uma única cultura e aventurar-se pelo espaço do que significa viver no diferente, noutra cultura, do que significa a existência de uma fronteira de diferença cultural e o ser portador de outras linguagens, de outras culturas (PERLIN, 2004, p. 80).

Sobre a tolerância para com o diferente

Nos itens anteriores, procuramos apresentar brevemente a pessoa surda como alguém que difere de uma pessoa ouvinte – seja por questões culturais e lingüísticas –, mas que também difere de uma outra pessoa surda – seja por questões de raça, classe, gênero, etc. Assim, como já explicitado anteriormente, reconhecemos as diferenças entre os grupos, mas também a diferença entre seus membros.

Contudo, podemos dizer que, no geral, a diferença e a diversidade entre os sujeitos, suas identidades e culturas são reconhecidas, mas esse reconhecimento parece estar pautado num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito, como nos coloca Silva (2000).

Desejamos que o reconhecimento da diferença possa ultrapassar os limites da aceitação e da tolerância para com o “outro”, para que o surdo deixe de ser concebido como alguém que não se parece conosco, mas que gentilmente é aceito em nosso espaço, até que alternativas para deixá-lo o mais próximo possível do nosso modelo ouvinte possam ser criadas, pois, como destaca Klein:

As diferenças são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade (KLEIN, 2004, p. 88).

É possível perceber a necessidade de abandonar qualquer tipo de romantismo presente na oposição binária ouvinte/surdo e alertar para a existência das relações de poder nessa e em todas as outras oposições, ou simplesmente quando efetuamos classificações como “nós” e “eles”, pois, como nos coloca Silva:

Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

E ainda, como observa Klein (*op. cit.*), é preciso pensar no surdo como sujeito pertencente a uma minoria lingüística⁸ que “faz uso” da língua de sinais e que, portanto, necessita de Políticas Públicas que atendam às suas especificidades.

Contudo, as políticas educacionais vigentes, apesar de sugerirem o atendimento preferencial de tais alunos dentro da escola regular, na chamada “escola inclusiva”, não propiciam as condições mínimas para que algum tipo de trabalho seja realizado com o aluno surdo, pois esbarram, principalmente, no fato de que a “língua oficial” em tal ambiente não parece ser a mais apropriada para o surdo. Daí a incidência nas obras recentes, de autores como Karnopp (2004), que apontam para a importância da presença, em ambientes educacionais, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todas as suas atividades, defendendo assim um reconhecimento da especificidade lingüística do surdo e um abandono das tentativas de torná-lo ouvinte, principalmente no que diz respeito a sua comunicação.

Como é possível perceber, poderíamos seguir aqui um viés da discussão mais ampla, e nos questionarmos sobre qual seria o ambiente mais favorável para a educação do surdo – se na “escola especial” ou na “escola inclusiva”. Entretanto, sem enumerar as limitações e as possibilidades de cada uma (por não ser esse o nosso foco), evidenciamos que no presente estudo procuramos conhecer um ambiente que parece se distanciar das duas opções, por não se tratar de uma instituição de ensino, e não poder ser assim denominado, embora também desenvolva atividades educativas com pessoas surdas.

⁸ Discussão iniciada no item anterior.

Nota-se, no discurso apresentado em diversas obras, a preocupação em abandonar práticas pedagógicas corretivas que possibilitem ao surdo aproximar-se de um modelo ouvinte. Tais perspectivas apontam para um novo olhar sobre a surdez que, como coloca Lopes (2004), passa a ser concebida como um traço cultural e não mais como um limite ou uma deficiência que deva ser curada. Podemos dizer que tais perspectivas também aparecem no trabalho desenvolvido pela instituição pesquisada.

Entretanto, não é apenas sobre a surdez e a pessoa surda que devemos lançar um novo olhar. Muitas são as concepções e os conceitos que precisam ser discutidos e repensados. Entre eles o conceito de aprendizagem, a concepção de Matemática e a própria idéia de pesquisa.

Sobre a aprendizagem

É certo que quando se fala em aprender, logo pensamos na escola, na sala de aula, no professor e no seu “trabalho” com o aluno. Pensamos no aluno que aprende porque existe um professor que ensina e, muitas vezes, ao falarmos de aprendizagem, limitamo-nos ao espaço escolar. Isso porque, desde cedo, é passada a idéia de que devemos ir para a escola “aprender”, como se antes, fora dela, nada fosse aprendido.

Sabemos que a escola é um lugar sistematizado para que a aprendizagem ocorra, mas o que queremos colocar é que ela é apenas “um” dos inúmeros lugares onde a aprendizagem pode ocorrer. Contudo, a maioria das “instituições de ensino” parte da premissa de que o aprender é um processo, com começo, meio e fim, individual e dependente daquele que ensina, ou seja, do professor. É ele o dono do conhecimento que deverá ser transmitido ao aluno que nada sabe, por métodos que em nada se assemelham às maneiras como aprendemos fora da escola. Dentro da escola, aprender parece ser uma tarefa muito difícil e desgastante.

Imagine agora esse cenário tão conhecido, mas acrescente a ele um aluno surdo. Imagine o professor falando, falando... Imagine o professor escrevendo, escrevendo... Professor e alunos ouvintes interagindo, numa língua que não é dominada pelo aluno surdo. Então, o aluno surdo tenta copiar e espera ansiosamente o intervalo, mas dificilmente ele encontrará alguém para se comunicar. É claro, estamos imaginando um aluno surdo, falante da língua de sinais, inserido numa escola regular de ouvintes, da maneira como ocorre atualmente a chamada “inclusão”. Não é difícil pensar que, nesse contexto, o surdo pouco aprenda. E o que poderíamos concluir sobre os conhecimentos adquiridos por esse surdo, se continuarmos ligando a aprendizagem apenas ao contexto escolar?

Ao contrário dessa visão, como nos coloca Wenger (2001), a aprendizagem é um fenômeno social. Para ele, o aprender não é uma atividade separada e, por ser uma parte

integral da nossa vida cotidiana, não pode estar ligada apenas às imagens de aulas, professores, livros e exercícios, isto é, ao contexto escolar. Para ele, a aprendizagem está ligada à nossa experiência enquanto seres sociais, ou seja, o conhecer está ligado ao nosso processo de identificação e à nossa participação nas atividades desenvolvidas por determinado grupo. Neste sentido, o autor diz que o aprender se constitui como um fenômeno que emerge das práticas em que estamos inseridos e, mais ainda, que essa aprendizagem deriva da nossa participação em determinadas comunidades, isto é, em comunidades de prática. Se pensarmos da maneira como nos propõe Wenger, torna-se impossível dizer que um surdo adulto, participante das mais variadas atividades com seus pares ou com seus familiares e amigos, não tenha adquirido nenhum tipo de conhecimento, mesmo com sua história de fracasso escolar.

Em resumo, podemos dizer que, de acordo com Wenger, a aprendizagem é algo inerente aos grupos sociais. Tal autor propõe um olhar sobre a aprendizagem que não tenha como foco apenas o cognitivo, mas que procure pensar a aprendizagem como fenômeno social. Ao buscar uma base teórica que sustente tais idéias, o autor enfatiza que sua teoria não vem substituir as outras já existentes, nem julgá-las, mas apenas propor um novo olhar para a natureza do conhecimento; o que não quer dizer, segundo o próprio autor, que suas suposições sejam incompatíveis com as de outras teorias. Entre as suas premissas está a idéia de que, por sermos seres sociais, nosso conhecimento é uma questão de participação comprometida em práticas sociais significativas e valorizadas. Inerente à concepção de aprendizagem como participação social está a idéia de que esta participação ativa nas práticas das comunidades sociais implica também num processo de identificações em relação a estas comunidades que resultará numa aprendizagem mais transformadora no plano pessoal. Enfim, o autor apresenta uma perspectiva que difere daquela que concebe o aprender como um processo individual com princípio e fim, ligado apenas ao contexto escolar.

Deste modo, constituiu-se como uma de nossas primeiras intenções ao iniciarmos o presente estudo, a tentativa de compreender a aprendizagem situada nas práticas sociais em que o surdo participa, com o objetivo de levantar subsídios para a reflexão sobre a educação matemática do mesmo.

Sobre os conhecimentos matemáticos

Segundo D' Ambrosio (1996, 2002), os indivíduos de todas as sociedades, ao longo da história, esforçaram-se para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural, e, segundo o autor:

Isso deu origem aos modos de comunicação e às línguas, às religiões e às artes, assim como às ciências e às matemáticas, enfim a tudo o que chamamos “conhecimento” (D’AMBROSIO, 1996, p. 18).

Deste modo, seguindo as idéias apresentadas pelo autor, poderíamos dizer que, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento é gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas e, portanto, está subordinado a um contexto natural, social e cultural. O que nos leva a concluir que diferentes povos produzem diferentes tipos de conhecimentos.

Entretanto, parece que, também no caso dos conhecimentos, existe um modelo que nos foi imposto, principalmente no que se refere aos conhecimentos matemáticos, pois, como nos aponta o próprio D’ Ambrosio:

Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se universalizou, nenhuma culinária nem medicina se universalizaram, a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base, se impondo, como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie (D’AMBROSIO, 1990, p. 10).

Poderíamos dizer que esse processo de imposição de um determinado tipo de conhecimento teve grande impulso com os chamados “descobrimientos”, ou seja, com as chamadas “conquistas”. Entretanto, como nos coloca o autor:

... ao falar em conquista, estamos admitindo um conquistador e um conquistado. O conquistador não pode deixar o conquistado se manifestar. A estratégia fundamental no processo de conquista, adotado por um indivíduo, um grupo ou uma cultura [dominador], é manter o outro, indivíduo, grupo ou cultura [dominado], inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (D’AMBROSIO, 2002, p. 39, 40).

É claro que a remoção da historicidade implica na remoção da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento, entre outros. Ou seja, as estratégias de sobrevivência e de transcendência do dominado são eliminadas e substituídas. Assim povos foram “conquistados” e submetidos à imposição dos sistemas de conhecimentos dos “conquistadores”, com a justificativa de que era preciso “civilizá-los”.

No caso específico da disciplina Matemática, de acordo com as idéias apresentadas pelo autor, percebe-se que ela se originou e se desenvolveu na Europa, recebeu algumas contribuições das civilizações indiana e islâmica e foi imposta a todo o mundo. Hoje, essa Matemática adquire um caráter de universalidade e se constitui em um instrumento selecionador de elites. Ou seja, há uma “matemática dominante”, desenvolvida nos países centrais, que é utilizada como instrumento de dominação e, segundo o autor, confere aos que a dominam um status de superioridade e até mesmo o poder de deslocar e eliminar a “matemática do dia-a-dia”.

Pensando nessa Matemática, ou seja, na Matemática acadêmica, poderíamos nos remeter ao misticismo que, segundo Miorim (1998), revestiu e ainda hoje reveste a Matemática, e é o principal responsável por algumas afirmações como: “[...] a Matemática só pode ser compreendida por alguns poucos escolhidos; as pessoas que sabem Matemática são pessoas superiores” (p. 20).

D’Ambrosio (1990) também se refere a essa suposta superioridade conferida àquele que consegue atingir um nível mais alto em Matemática, sendo que, segundo o autor, a habilidade matemática é reconhecida como uma marca do gênio.

Estamos a questionar, no presente estudo, a valorização de um tipo de conhecimento matemático, aquele difundido pela escola, em detrimento de outros tipos de conhecimentos matemáticos, não reconhecidos pela escola e pela sociedade como um todo.

Desse modo, o nosso trabalho insere-se na perspectiva da Etnomatemática, definida por D’Ambrosio como

[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D’AMBROSIO, 2002, p. 9).

Contudo, o autor evidencia que a Etnomatemática não é apenas isso, enfatizando além desse caráter antropológico, sua dimensão política. É importante ressaltar ainda que a proposta da Etnomatemática, segundo o autor, não significa ignorar ou rejeitar a Matemática acadêmica, mas discutir as relações de poder que tornam legítimo e conferem superioridade a esse tipo de conhecimento, enquanto conferem aos outros tipos, o status de mera curiosidade ou de folclore. O que seria um erro, pois, segundo o autor, não podemos definir critérios de superioridade entre manifestações culturais, pois, devidamente contextualizada, nenhuma forma cultural pode se dizer superior a outra.

Assim, torna-se necessário, também, o abandono de qualquer romantismo em torno da oposição Matemática acadêmica/Matemática popular⁹, pois, como coloca Knijnik (2004), o segundo termo de tal oposição, ou seja, as matemáticas populares, acabam sendo desvalorizadas, porque não se constituem como a produção daqueles que são considerados como os que podem, devem, são capazes de produzir ciência.

Para dar continuidade ao exposto acima, e mais uma vez ressaltar a importância do abandono de uma visão romântica que deixe de perceber a relação de poder existente, trazemos a seguinte citação:

⁹ Referência que fazemos aos conhecimentos matemáticos que, no geral, estão presentes no dia-a-dia e diferem do modelo proposto pela escola.

A Matemática acadêmica, precisamente por ser produzida pelo grupo socialmente legitimado como o que pode\deve\é capaz de produzir “ciência” é a que, do ponto de vista social vale mais. Portanto, não se trata de falar, ingenuamente, em diferentes Matemáticas, mas sim considerar que tais Matemáticas são, em termos de poder, desigualmente diferentes (KNIJNIK, 1997 *apud* WANDERER, 2004, p. 259).

Poderíamos dizer que há imposição de um certo tipo de Matemática sobre os demais, evidenciando relações de poder, pois, como nos coloca Wanderer (*op. cit.*), quando determinados grupos impõem o seu modo de pensar e praticar Matemática como sendo o legítimo, ao mesmo tempo em que classificam os demais modos como insignificantes, errados e até atrasados, existe uma nítida disputa por poder – o qual pode garantir, segundo a autora, o sucesso e o prestígio para alguns e o fracasso e a exclusão para outros.

Contudo, D’ Ambrósio (1992), ao tratar da pesquisa científica, em particular da pesquisa Matemática, coloca-nos que antigamente era uma questão fechada o posicionamento de um “divórcio total do contexto sócio-cultural e político” (p. 53). Talvez hoje não seja tão estranho realizar uma pesquisa que se preocupe com tais questões e procure conhecer os saberes matemáticos que se relacionam ao contexto sócio-cultural e político de grupos, como o de surdos. Entretanto, como descrito anteriormente, devemos estar atentos para que esses conhecimentos não sejam tratados como curiosidades, anedotas ou mero folclore.

Cabe ressaltar ainda a dificuldade em se encontrar trabalhos que envolvam essa temática relacionada às pessoas surdas. Contudo, podemos encontrar trabalhos como os de Mendes (1995, 2001), Souza (2001), Knijnik (1995) e Monteiro (1998)¹⁰ que tratam de tais questões relacionadas a outras minorias, como comunidades indígenas ou grupos de pessoas de assentamentos do MST (Movimento Sem Terra).

Como já explicitado anteriormente, o presente estudo procura “dar voz” ao surdo, sobretudo no que diz respeito aos seus conhecimentos matemáticos, para que assim se possa iniciar uma reflexão sobre a educação matemática dos mesmos. Entretanto, não poderíamos nos lançar em tamanha ousadia senão dentro da perspectiva da Etnomatemática, afinal, como nos coloca D’ Ambrosio (2004): “O Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas” (p. 44). Contudo, como o próprio autor nos adverte, esse Programa não se esgota no entender o conhecimento matemático das culturas periféricas, ou seja, Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias” (D’ Ambrosio, 2002). Existe ainda uma preocupação política e social na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, marginalizado e excluído, para que esses possam se libertar da subordinação a uma cultura “superior”. Entretanto, entendemos que a garantia de acesso só

¹⁰ Para maiores referências sobre essas duas últimas obras e outras, ver: Knijnik (2004).

será alcançada se pudermos ouvir desses grupos o que eles têm a nos dizer sobre seus modos de pensar, sentir, fazer e, dentro no nosso recorte, ouvir o que eles têm a nos dizer sobre seus conhecimentos matemáticos.

Desse modo, abandonamos a crença na existência de uma única Matemática verdadeira, absoluta e neutra, ou seja, acreditamos na existência de inúmeras matemáticas, isto é, na existência de diversos conhecimentos matemáticos, e reconhecemos que nem todos recebem o mesmo valor perante a sociedade. Ainda assim, na busca por outros tipos de conhecimentos matemáticos, faz-se necessária a utilização de outros métodos, como nos propõe a Etnografia¹¹, na qual se inspira a pesquisa de campo na perspectiva da Etnomatemática.

Percursos metodológicos e o contexto da pesquisa

Monteiro, Mendes e Chieus Jr. (2004), ao tecerem considerações sobre a pesquisa de campo na Etnomatemática, colocam que este tipo de pesquisa faz uso de alguns procedimentos etnográficos.

Segundo tais autores, as técnicas etnográficas eram usadas, até recentemente, apenas por antropólogos e sociólogos, sendo que, somente a partir da década de 70, tais técnicas começaram a ser usadas pela área da educação, com algumas adaptações.

Os autores dizem que no início e em geral, não há um problema ou uma questão definida e que somente após alguns contatos, ou seja, após algumas visitas ao campo, será possível tal definição. Isto não significa que devemos ir a campo sem qualquer intenção ou pré-disposição para a pesquisa, pois nossas impressões e pensamentos sobre o local e as pessoas que iremos encontrar poderão direcionar o nosso olhar. Assim, citando Erickson (1986), os autores nos apontam que nesse tipo de pesquisa é necessário estranhar o familiar e nos familiarizarmos com o estranho. Ainda segundo os autores, o processo de coleta de dados¹² deve ser pautado por uma relação de confiança e respeito entre pesquisador e pesquisados, principalmente no que se refere à opinião dos pesquisados.

Respeitar a opinião do outro significa ouvir o que o outro diz e tentar entender o significado do que está sendo dito. É necessário que o pesquisador esteja disposto a reconhecer quais são seus “pré-conceitos” para que possa aceitar a verdade do outro, mesmo que diferente da sua (MONTEIRO, MENDES E CHIEUS JR., 2004, p. 63).

¹¹ Trabalho que, segundo Erickson (1989), procura compreender os valores e os significados que os próprios atores sociais envolvidos na pesquisa apresentam sobre os fenômenos a serem estudados.

¹² Com a argüição da Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, no momento da qualificação, foi possível perceber que o uso do termo “coleta de dados” não era o mais apropriado para o presente trabalho. Assim, seguindo suas sugestões, optamos pelo uso do termo “dados gerados” (Mason, 1997 *apud* Gesser, 2006), pois o uso de tal termo, ao fazer referência aos dados utilizados na pesquisa, conota que, durante o processo, os registros sofrem influência do pesquisador.

No nosso caso, ouvir o que o outro diz e tentar entender o significado do que está sendo dito implicou em maiores desafios. Afinal, o não-compartilhamento de uma mesma língua obrigou-nos a mergulhar na língua de sinais, para que tivéssemos melhores condições de participar e compreender as situações em estudo.

Ainda segundo os autores, a coleta de dados nesse tipo de pesquisa pode ser feita através da análise de documentos, jornais, revistas, mas deve ser feita, principalmente, pelo contato direto entre o pesquisador e o grupo pesquisado. E, no nosso caso, como já explicitado anteriormente, por se tratar de um grupo constituído por pessoas surdas que, em sua maioria, são falantes da língua de sinais, houve, entre outras, a necessidade de aprendizagem de tal língua, já que não poderíamos contar o tempo todo com um intérprete.

Esse fato é condizente com a idéia apresentada pelos autores, visto que para eles, o pesquisador tem que se propor a ser um aprendiz, ou seja, deve realmente se propor a aprender algo novo com o grupo. E:

Se o pesquisador se coloca na posição de aprendiz, então é necessário que ele realmente permita que o informante o ensine, de acordo com as regras culturais do grupo (MONTEIRO, MENDES E CHIEUS JR., 2004, p. 63).

Assim, durante a pesquisa, alguns elementos foram ressaltando a diferença cultural existente entre pesquisadora e pesquisados, mostrando que essa não se limitava apenas às questões lingüísticas. Diferentes significados puderam ser percebidos nas práticas examinadas, mostrando que o grupo em estudo era ainda mais rico que o imaginado.

Importante ressaltar ainda que, em conformidade com as idéias de Mason (1997 *apud* Favorito, 2006), optamos pelo uso do termo “geração de dados” ao invés de “coleta de dados”, por também acreditarmos que “[...] o pesquisador não é um coletor neutro de informações sobre o mundo social” (p. 146). Deste modo, como nos coloca Favorito (*op. cit.*) “[...] seria incoerente supor que os dados existem em estado de coleta, prontos para serem ‘retirados’ do campo” (p. 146). Em resumo, poderíamos dizer, seguindo as idéias apresentadas pela autora, que é a observação participante que permitirá ao pesquisador gerar os dados dos quais será um intérprete. Assim, concluímos que desse nosso processo de geração de dados resultou uma interpretação que é apenas uma das possíveis visões sobre os fenômenos estudados.

Sabemos que a atual legislação sugere o atendimento preferencial de alunos surdos na escola regular, dentro da chamada escola inclusiva. Porém, a escola especial também desenvolve trabalhos nessa área, existindo aí muitos surdos já inseridos. Existem ainda algumas instituições de caráter não-educacional, que também desenvolvem atividades educativas com os surdos, visando à inserção dos mesmos na sociedade. Desse modo, o presente trabalho lança um olhar específico para as práticas de numeramento-letramento de alunos surdos que freqüentam uma dessas instituições, localizada no estado de São Paulo,

que oferece atendimento a surdos de diferentes idades e a seus familiares, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais. O grupo de alunos pesquisado é formado por jovens e adultos surdos, residentes na cidade onde está localizada a instituição e em cidades vizinhas, de ambos os sexos, no geral em processo de alfabetização e também em processo de aquisição de LIBRAS. O grupo se reúne três vezes por semana e conta com o apoio de professores ouvintes e surdos.

A instituição

Fundada em 1973, a instituição é vinculada à Faculdade de Ciências Médicas de uma das universidades localizadas no estado de São Paulo e tem como finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão, nas áreas de surdez, cegueira e baixa visão. Assim, buscando cumprir suas finalidades, a instituição planeja, implementa e divulga estudos e pesquisas nas áreas mencionadas. Também é tarefa da instituição promover a formação e a especialização de pesquisadores e profissionais para atuarem na educação, habilitação e reabilitação de pessoas com diagnóstico de surdez, cegueira e baixa visão, contando com o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação e extensão e ainda, com o oferecimento de programas de estágio, de aprimoramento e de assessoria para tais profissionais.

A instituição oferece às pessoas com diagnóstico de surdez, cegueira e baixa visão, bem como aos seus familiares, atendimentos regulares, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais nas áreas de: Arte-educação, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Lingüística, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. A instituição conta ainda com os seguintes serviços especializados: Atividade de Vida Diária, Informática, Curso de Língua de Sinais, Orientação e Mobilidade.

Suas atividades são desenvolvidas por meio de programas de atendimento, compostos por equipes especializadas e organizados por faixa etária e por área. Deste modo, na área da surdez, os programas apresentam a seguinte divisão:

- **Programa A** – faz orientação a famílias de crianças surdas na faixa etária de 0 a 3 anos, nos aspectos relativos à surdez (lingüístico, cognitivo, educacional, afetivo e social);
- **Programa B** – atende na faixa etária de 4 a 7 anos. O trabalho é realizado em grupo e/ou individual com orientações aos familiares e professores da rede comum de ensino e instituições;

- **Programa C** – atende a crianças, adolescentes e adultos surdos que estão em idade escolar, freqüentando a escola comum, em grupo e/ou individual, com orientação aos pais e professoras da rede comum e instituições.

O presente estudo foi realizado com um grupo de jovens e adultos atendidos dentro do Programa C. Com idades entre 14 e 37 anos, somente alguns estavam freqüentando a escola comum ou instituições especializadas. Nos trechos que seguem, apresentaremos uma breve descrição de alguns dos surdos da pesquisa¹³.

O grupo de surdos

Em 2005, o grupo era formado por sete alunos e contou ainda com a visita de um ex-aluno. Alguns desses alunos permaneceram no grupo, outros saíram e, em 2006, novos alunos entraram. Assim, a descrição que segue tem como base a consulta aos prontuários individuais somente dos alunos que permaneceram na instituição até o fechamento da pesquisa. Tais prontuários contam com relatórios médicos encaminhados à instituição e com relatórios de profissionais da instituição – das áreas do Serviço Social, da Fonoaudiologia, da Psicologia e da Pedagogia – que atenderam tais alunos e alguns de seus familiares. Algumas fichas eram de anos anteriores, o que poderá indicar a necessidade de uma pesquisa mais profunda para verificar a atualização dos dados.

1. **Rute** (2005 e 2006) – Tem atualmente 20 anos, é solteira e reside com os pais e duas irmãs mais novas. Sua surdez foi percebida pela família quando tinha quase dois anos de idade. Com dois anos e meio ingressou numa escola para “deficientes” na cidade de São Paulo, onde permaneceu por 12 anos. Depois estudou um ano e meio em classe especial para surdos e agora está na 5ª Série do Ensino Fundamental de um curso Supletivo. De acordo com os relatórios, é fluente¹⁴ em LIBRAS.
2. **Murilo** (2005 e 2006) – Tem atualmente 28 anos, é solteiro e reside com os pais (e outras duas pessoas mais novas (cujo grau de parentesco não poderemos informar no momento) em um sítio. Sua surdez foi descoberta quando tinha 2 anos, mas a confirmação por exames médicos só foi realizada aos 6 anos de idade. Com 10 anos ingressou numa APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do

¹³ Os nomes utilizados não correspondem aos verdadeiros e foram escolhidos pela pesquisadora.

¹⁴ Como já explicitado anteriormente, os dados aqui apresentados foram retirados dos relatórios arquivados na instituição, os quais retratam, entre outras coisas, uma análise dos alunos em relação à fluência em LIBRAS. Contudo, acreditamos que a questão da fluência mereça ser problematizada. Nesse sentido, ver nota do Capítulo II, página 78.

Maranhão, onde permaneceu até os 18 anos, quando teve que se mudar. Atualmente não frequenta escola e trabalha no sítio onde mora. Segundo os relatórios, ele está em processo de aquisição de LIBRAS.

3. **Wagner** (2005 e 2006) - Tem atualmente 28 anos e é solteiro. Seus pais são separados e ele reside com o tio, duas tias e quatro primos. Nunca frequentou escolas, entretanto, já foi atendido pela instituição em estudo, de 1996 a 1999, quando saiu para morar com o pai em outro estado, retornando para a instituição em 2001. Segundo os relatórios, conhece parcialmente a LIBRAS.
4. **Michele** (2005 e 2006) – Tem atualmente 19 anos, é solteira e reside com os pais e uma irmã. Sua surdez foi percebida pela família aos 4 meses. Já frequentou escola especial, ficou um tempo sem estudar, entrou em escola regular e agora está na 4ª Série do Ensino Fundamental em um curso Supletivo. Já havia sido atendida pela instituição quando tinha 7 anos.
5. **Danilo** (2006) - Tem atualmente 22 anos e é solteiro. Como os pais são separados, reside com a mãe e dois irmãos. Sua surdez foi diagnosticada com um ano e dez meses. Aos 3 anos foi encaminhado para a ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem), posteriormente, para a APAE, quando tinha aproximadamente 8 anos. Com 11 anos ingressou em uma classe especial de uma escola estadual, onde permaneceu até os 15 anos de idade. Atualmente não frequenta escola e trabalha como operador de máquina copiadora. Segundo relatórios, não conhece a LIBRAS, mas possui alguns sinais para comunicação familiar.
6. **Jorge** (2006) – Tem atualmente 37 anos e é divorciado. Reside com os pais. Sua surdez foi adquirida quando ele tinha aproximadamente 3 anos. Com 5 anos foi levado ao médico, pois ainda não falava, mas de acordo com os relatórios, o mesmo disse que ainda era muito cedo e que a família deveria aguardar a fala. Aos 7 anos foi levado a outro médico que diagnosticou a surdez, mas disse que já era tarde para fazer algo. Então, ele foi encaminhado para uma escola especial de São Paulo onde ficou até os 13 anos, permanecendo na 2ª Série do Ensino Fundamental. Trabalhou por treze anos como ajudante de produção em uma fábrica de sua cidade, mas atualmente está afastado pelo INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) devido a problemas de saúde. Ingressou na instituição em

estudo em agosto de 2005. Está em processo de aquisição de LIBRAS e possui apenas “gestos caseiros”.

7. **Janaína** (2006) – Tem atualmente 15 anos. Reside com a mãe, o padrasto e três irmãs mais novas. Sua surdez foi percebida pela família aos dois anos de idade, mas a confirmação médica veio somente aos 4 anos. Nessa época, por aproximadamente seis meses, recebeu atendimento em uma instituição só para surdos de sua cidade de origem. Como a família precisou se mudar, ela ficou sem atendimento por quase cinco anos. Aos 8 anos entrou na 1ª Série do Ensino Fundamental numa escola regular. Reprovou quatro vezes a 4ª Série, na qual permanece ainda hoje. Três vezes por semana faz aulas de reforço numa sala de recursos e tem aula particular para aprender LIBRAS. Ela não participou do processo de entrevistas da presente pesquisa, pois estava ausente no dia de sua realização.
8. **Brendon** (2006) – Tem atualmente 14 anos. Como os pais são separados, reside atualmente com o pai (que hoje possui a sua guarda), com a madrasta e com a avó. Sua surdez foi percebida quando ele tinha um ano e meio. Começou a freqüentar a escola este ano e está na 2ª Série do Ensino Fundamental. É o mais novo e recente integrante do grupo, pois ingressou na instituição em agosto de 2006. Por essa razão, também não participou do processo de entrevistas da presente pesquisa.

Com a consulta aos prontuários dos alunos foi possível perceber algumas características comuns e outras divergentes, resumidas nos tópicos que seguem:

- Rute, Murilo, Michele, Jorge, Janaína e Brendon residem em cidades próximas à cidade onde se localiza a instituição; Danilo reside numa cidade distante e apenas Wagner reside na cidade onde se localiza a instituição;
- A maioria mora com os pais ou com pelo menos um deles, em moradias próprias;
- Muitos já foram atendidos pela instituição em estudo em anos anteriores;
- Alguns já foram atendidos em instituições especiais ou em outro tipo de instituição de ensino;
- A maioria não trabalha atualmente; mas é beneficiada pelo BPC (Benefício de Prestação Continuada);

- A grande maioria dos alunos é de família com renda entre aproximadamente R\$ 400,00 e R\$ 800,00, salvo algumas exceções, em que a renda familiar ultrapassa R\$ 1000,00;
- O grau de instrução dos alunos surdos que chegaram a frequentar escolas é o Ensino Fundamental incompleto, entretanto, a maioria está em processo de alfabetização e também em processo de aquisição de LIBRAS;
- O grau de instrução de seus familiares é, no geral, o Ensino Fundamental incompleto, salvo algumas exceções, que concluíram o Ensino Médio.

Também participaram da pesquisa os surdos: Douglas, Samuel, Cibele e Daiane (que em 2005 ou no início de 2006 fizeram parte do grupo em estudo) e, ainda, o ex-aluno Pedro (que em 2005 visitou o grupo do qual um dia fizera parte). Contudo, por terem deixado de participar das reuniões do grupo antes do fechamento da pesquisa, não tivemos acesso aos seus antigos prontuários, o que impossibilitou uma descrição mais detalhada dos mesmos.

Além dos jovens e adultos surdos que, em algum momento, fizeram parte do grupo de surdos atendidos pela instituição, a pesquisa também contou com a participação de um instrutor adulto surdo, profissional da instituição, aqui chamado Valério. Nos trechos que seguem apresentaremos uma descrição do Valério, tendo como base o seu próprio depoimento, extraído de dois momentos de entrevistas.

9. **Valério** (2005 e 2006) – Tem atualmente 49 anos. Reside com a esposa (surda) e com o filho (ouvinte). Nasceu ouvinte, no interior do estado de São Paulo. Quando tinha 2 anos, caiu da mesa da cozinha – onde estava brincando – batendo a cabeça no chão e machucando o braço. Quando o levaram ao hospital, o médico o examinou, enfaixou seu braço, receitou medicamentos e ele voltou para casa com sua mãe. Passado algum tempo, Valério foi levado novamente ao médico, porque não falava nada. Então, o diagnóstico da surdez foi realizado e apontou, como causa, o tombo aos 2 anos. Nessa época, em casa, Valério não oralizava, não usava língua de sinais e usava gestos para mostrar o que queria. Com o seu crescimento, sua mãe começou a procurar uma escola para ele na cidade onde moravam, entretanto, as escolas não o aceitavam devido a sua surdez. Somente aos 9 anos, depois de muita procura, conseguiram uma vaga numa escola, mas para isso precisaram mudar de cidade. Permaneceu nessa escola apenas um ano, pois a escola era para ouvintes e ele não estava aprendendo nada. Com 10 anos foi para outra escola, onde também não conseguia acompanhar o restante da classe, mas mesmo assim era promovido. Na 4ª série, saiu da escola e começou a

estudar sozinho em casa. Aos 15 anos teve seu primeiro contato com a língua de sinais. Com 18 anos começou a trabalhar e somente aos 33 anos retornou para a escola, num curso supletivo de uma escola particular. Concluiu o Ensino Médio e trabalha atualmente na instituição, com crianças, jovens e adultos surdos e também com seus familiares, ensinando língua de sinais e ainda, Português, Matemática, Geografia, etc.

Os objetivos da pesquisa

Diante das diversas possibilidades que envolvem a questão da surdez e a educação, como já explicitado anteriormente, o presente trabalho lança olhares sobre uma dessas instituições que, apesar de não ser denominada “instituição de ensino”, acaba por desenvolver atividades educativas com os surdos. Acreditando que a aprendizagem não está ligada apenas à escolarização, tínhamos o objetivo maior de observar as diversas formas de participação dos surdos em práticas de numeramento-letramento, ou seja, nosso foco inicial era conhecer o processo de numeramento-letramento de tais surdos, no interior e no exterior da instituição. Acreditávamos que, buscando compreender os conhecimentos matemáticos utilizados pelos surdos em suas práticas sociais em contextos não-escolares, poderíamos contribuir para a compreensão do processo de numeramento-letramento dentro da instituição e, assim, iniciar já no presente estudo, uma discussão sobre a educação matemática dos surdos, que pudesse apontar algumas pistas no que se refere às práticas pedagógicas e às atividades matemáticas. Chegamos até a discutir a possibilidade da confecção de um material didático para o ensino de Matemática para surdos.

Entretanto, percebemos que existia uma discussão que antecedia à que estávamos dispostos a iniciar. Poderíamos dizer que as questões teóricas acabaram sobressaindo sobre as questões práticas. Ou seja, ao tentarmos encontrar atividades matemáticas que pudessem auxiliar nas práticas pedagógicas com os surdos, percebemos a importância de adentrar e conhecer algumas teorias, principalmente no que se refere às questões ligadas à identidade, à cultura, à língua de sinais e à representação. Podemos dizer que, ao tentarmos conhecer as atitudes de todos os envolvidos (professores e alunos) nas práticas de numeramento-letramento da instituição, notamos que suas concepções deveriam ganhar maior destaque, pois, afinal, acreditamos que as práticas estão relacionadas a processos de identificação e de representação, e acabam refletindo concepções e valores que fizeram emergir a necessidade de uma reflexão teórica, antes não reconhecida.

Assim, o questionamento inicial, mais amplo, conduziu-nos a perguntas mais específicas, que podem ser enunciadas da seguinte maneira:

- *No processo de numeramento-letramento, quais as representações de escola para os surdos?*
- *Quais os significados dados pelos surdos, à aprendizagem, à Matemática e à escrita, em suas práticas de numeramento-letramento?*

A reformulação das perguntas se fez necessária, pois durante todo o processo muitos elementos foram surgindo e redirecionaram o foco da pesquisa. Contudo, poderíamos dizer que nossos objetivos estiveram sempre em torno dos significados produzidos pelos surdos sobre suas práticas de numeramento-letramento, sejam estas escolarizadas ou não, para que assim, talvez, num futuro bem próximo, possamos indicar algumas pistas para a educação matemática dos mesmos.

Desse modo, o trabalho está organizado em quatro capítulos. O Capítulo I é iniciado com uma discussão sobre as diferentes concepções de surdez e de surdo presentes em nossa sociedade e que determinam, entre outras coisas, as práticas pedagógicas existentes na educação de surdos. Também é retratado nesse Capítulo um pequeno histórico sobre a educação dos surdos, apresentando as filosofias educacionais que permearam essa história, seguindo um panorama mais amplo, para posteriormente focarmos mais a realidade brasileira. As questões ligadas à identidade e à cultura surda também estão presentes nesse Capítulo, bem como a língua de sinais e sua importância para a comunidade surda.

O Capítulo II é iniciado com uma discussão sobre o letramento. Após nosso posicionamento sobre este conceito, tecemos relações com o numeramento, apresentado por Mendes (1995, 2001) e, reconhecendo a impossibilidade de separação entre as práticas de letramento e de numeramento, optamos pelo uso da denominação práticas de numeramento-letramento. Nesse Capítulo ainda são apresentadas discussões sobre as relações entre letramento e surdez e algumas experiências de letramento presentes no processo de escolarização do surdo. Toda a discussão é perpassada por questões como: a valorização das práticas escolares em detrimento das demais práticas; a supervalorização da escrita pela nossa sociedade; a valorização da Matemática acadêmica em relação aos saberes matemáticos presentes no cotidiano; a valorização do português em relação à língua de sinais; entre outras.

No Capítulo III retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos, após uma breve descrição do local da pesquisa, as justificativas para a escolha do mesmo. E ainda apontamos os procedimentos utilizados na geração de dados, buscando evidenciar como se deu o processo de entrevistas e o de observações das atividades realizadas na instituição. Em seguida, apresentamos o processo de inserção no campo, tratando das relações com o grupo de surdos e com os professores da instituição e ainda da dinâmica das “aulas”.

Finalizamos esse Capítulo, apontando algumas limitações e possibilidades que emergiram durante a pesquisa.

O Capítulo IV é dedicado à análise de algumas práticas de numeramento-letramento do grupo de surdos na instituição. Na discussão sobre algumas das significações dos surdos sobre escola, aprendizagem, conhecimentos matemáticos, língua de sinais, entre outras, fez-se necessário uma discussão sobre o conceito de “representação”, que foi inserida neste Capítulo. Por último, são apresentadas as considerações finais do presente estudo, as referências bibliográficas e, em anexo, seguem o roteiro e as perguntas norteadoras das entrevistas.

CAPÍTULO I

A SURDEZ E A PESSOA SURDA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1. Apresentação do surdo e da surdez

Escrever sobre a surdez e sobre o surdo não é tarefa fácil, pois significa descrever uma experiência de vida da qual não compartilhamos. Trata-se de falar pelos outros, buscando uma aproximação dos sentimentos, dos valores e dos significados de um grupo que deveria falar por si mesmo.

Sabemos que, em grande parte da literatura produzida por ouvintes, os surdos geralmente são classificados de acordo com o grau de suas perdas auditivas, quer seja total, profunda, severa ou moderada, com base nos decibéis que não podem ouvir. Eles são classificados também pela etiologia da surdez: rubéola maternal durante o período de gravidez, hereditariedade, trauma de nascimento, prematuridade, etc. Contudo, tais classificações não constituem o foco deste estudo, preocupa-nos apenas dizer que, aqui, os surdos são considerados parte de uma minoria lingüística e cultural.

Como podemos notar, a surdez e os surdos são percebidos a partir de diferentes concepções, sejam elas baseadas na deficiência ou na diferença cultural e lingüística. O que seria uma das primeiras discussões existentes nesse terreno tão rico e, ao mesmo tempo, tão desconhecido, quando o que nos interessa é, principalmente, a visão dos próprios surdos.

Estamos nos referindo à existência de dois modelos de surdez e conseqüentemente de surdos, que deles apresentam diferentes concepções e representações. Trata-se das perspectivas clínicas e das perspectivas sócio-antropológicas, cujas referências podem ser realizadas com uma habitual oposição entre os modelos clínicos e antropológicos. Entretanto, Skliar tem como um de seus objetivos abordar

[...] alguns elementos epistemológicos, ao invés de restringir todas as representações a uma oposição, didaticamente simplificada, sobre as tradicionais perspectivas clínicas ou sócio-antropológicas da surdez, que caracterizam e governam, na atualidade, todos os discursos e todos os dispositivos pedagógicos (SKLIAR, 1998, p. 9).

Embora o recorte do presente trabalho nos impossibilite uma discussão maior sobre aquilo que o autor nos propõe, ou seja, identificar os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, enfatizamos que os trechos que seguem têm como base os apontamentos feitos por ele e expostos em dois de seus inúmeros textos.

Segundo Skliar (1998), **o modelo clínico** pode ser entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para a produção de surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes. Nesse modelo, a surdez é descrita em termos relacionados à noção de patologia e de deficiência. Para melhor dizer, seguindo as idéias apresentadas por Skliar (1997), o modelo clínico impôs uma visão estritamente relacionada à patologia e ao déficit biológico, e se traduziu em estratégias e recursos de correção e de reparação. Numa equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral, acreditava-se que a surdez afetaria a competência lingüística das crianças surdas e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo, já que este estaria condicionado ao menor ou maior conhecimento da língua oral pelas crianças surdas.

Segundo o autor, houve um momento preciso da história em que a surdez e as crianças surdas foram virtualmente arrancadas do contexto escolar e da pedagogia e obrigadas a transitar pelo âmbito da medicina, num processo chamado por alguns autores de **medicalização da surdez**. Nesse processo, toda atenção é dada à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, a treinamentos, como a leitura labial e a articulação. Segundo o autor, a medicalização da surdez está encarnada atualmente nos implantes cocleares. Nessa concepção ligada à patologia, o surdo é considerado um doente reabilitável e as tentativas pedagógicas, segundo o autor, são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico, com o objetivo único da ortopedia da fala. Nesse sentido, as escolas são convertidas em hospitais ou clínicas e as crianças surdas em pacientes.

O autor acrescenta que é freqüente encontrar nos textos da psicologia da surdez um aval à perspectiva clínico-terapêutica, pois neles se afirma a existência de uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, lingüísticos e intelectuais – inerentes à surdez e comuns a todas as crianças, jovens e adultos surdos.

Nesse jogo os surdos acabam, finalmente, sendo catalogados não apenas como não-ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos (SKLIAR, 1998, p. 21).

De acordo com as idéias apresentadas por Skliar (1997), os surdos geralmente são definidos nos livros de psicologia da surdez como lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos. Características estas que, segundo Lane (1988, *apud* Skliar, 1997), são coincidentes com as que os colonialistas europeus costumavam utilizar em suas descrições sobre os nativos africanos.

Nessas perspectivas, é comum atribuir à surdez e, sobretudo aos surdos, a responsabilidade pelas dificuldades que possam encontrar em seu desenvolvimento e em sua educação. A idéia do suposto atraso cognitivo dos surdos sustenta-se na relação

audição-pensamento e deixam de lado variáveis e condições de desenvolvimento fundamentais, como o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participaram desde cedo, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade, a existência da língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança, etc.

Segundo Skliar, quando outros especialistas, como antropólogos, lingüistas e sociólogos começaram a se interessar pelos surdos, apareceu uma visão totalmente oposta à clínica, ou seja, originou-se uma **visão sócio-antropológica da surdez**. Nesse modelo, os surdos são vistos como formadores de uma comunidade lingüística minoritária, caracterizada, segundo o autor, por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Poderíamos dizer, com base nas idéias apresentadas pelo autor que, nesse modelo, o déficit auditivo não cumpre nenhum papel relevante. A origem e a justificativa desse modelo estão, segundo ele, nas interações normais e habituais dos surdos entre si, em que a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sociocultural.

Entretanto, o uso da língua de sinais, defendido por alguns como uma das características definidoras da comunidade surda, chegou a ser proibido num dado momento da história. E na prática escolar, como coloca Skliar, a primeira medida educativa para coibir o seu uso foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Demitiram-se professores surdos, eliminando-se assim o papel do surdo adulto, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos.

É possível dizer que as formas de educar o surdo, dentro de cada época, serviram a diversos propósitos. Em grande parte destas, talvez seja possível notar uma aproximação colonizadora dos ouvintes em relação aos surdos. Percebe-se a presença do “ouvintismo” em muitas das práticas educativas direcionadas aos surdos. O “ouvintismo” é definido por Skliar (1998) como representações dos ouvintes sobre a surdez e o surdo. Representações pelas quais o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Segundo Perlin (1998), no “ouvintismo”, o ouvinte sempre está em posição de superioridade em relação ao surdo. Para a autora, a palavra “ouvintismo” designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

Ao inserirmos tais elementos à discussão, estamos tentando dizer que, até agora, a escola da qual os surdos fizeram e fazem parte tem sido fundada em conhecimentos e teorias sobre os surdos e a surdez, cuja autoria, como nos aponta Skliar, é em grande parte de responsabilidade de pessoas ouvintes e refletem as relações de poder que perpassam esses dois grupos. Pessoas ouvintes que, no geral, compreendem o grupo de surdos como se ele fosse homogêneo. Daí resultam muitos enganos como, por exemplo, a idéia de que todo surdo é mudo, de que todo surdo faz leitura labial ou de que todo surdo é falante da

língua de sinais, a idéia de que todo surdo deseja ser ouvinte ou de que todo surdo é participante da comunidade surda. Em grande parte, são essas pessoas e seus enganos que têm norteado a educação de surdos e as práticas pedagógicas inerentes a ela. Torna-se evidente a necessidade de se compreender as perspectivas dos surdos e deixá-los participar de decisões que interessam principalmente a eles.

1.2. Um pequeno histórico da educação dos surdos

Compreender a atual realidade da educação de surdos também não é tarefa fácil. Principalmente porque tal educação é um campo perpassado por diversas questões sobre a surdez, o surdo, a língua de sinais e tantas outras. Diferentes concepções e, conseqüentemente, diferentes posições são assumidas. Desse modo, acreditamos que conhecer um pouco da história, bem como as filosofias educacionais para surdos, pode ser um importante passo na compreensão do que hoje podemos vivenciar.

Entretanto, buscar conhecer a história da educação do surdo é, ao mesmo tempo, tentar conhecer a história da própria surdez e da pessoa surda. Pois, certamente, as visões que se tem sobre a surdez e a pessoa surda, como já explicitado anteriormente, acabam influenciando, ou até determinando, as práticas educacionais. Não podemos nos esquecer ainda de que as opções realizadas ao longo do tempo, no que se refere à educação de surdos, foram, são e sempre serão, reflexos do momento histórico, político e social que contemplam e permitem tais opções. Deste modo, ressaltamos que não é nosso objetivo sentenciar, mas, sobretudo, conhecer.

Como nos adverte Bueno (1998), alguns autores realizam uma recuperação histórica que procura explicar o presente pela trajetória passada. É como se a sucessão dos fatos históricos fosse uma constante progressão, do menos adequado para o cada vez mais adequado, isto é, uma progressão que, como coloca o autor, vai desde a imposição da língua oral até sua progressiva e adequada substituição pelo sinal.

Nessa concepção, na qual a realidade atual é vista como conseqüência inexorável do suceder dos fatos históricos, muitos vilões podem ser apontados na disputa entre os defensores do oralismo ou dos sinais, ao mesmo tempo que parece existir um esquecimento de que as condições socioestruturais das sociedades das quais tais pessoas fizeram parte acarretavam as suas visões de pessoa surda e de surdez e, conseqüentemente, suas práticas e intervenções.

Em resumo, poderíamos dizer, com base nas idéias apresentadas pelo autor, que a história assim produzida faz uma divisão entre os “carrascos” (os defensores do oralismo) e os “defensores dos oprimidos” (os defensores dos sinais), sendo que toda crítica é conferida aos primeiros, sem uma análise mais criteriosa que os situe em seus meios e em seus

tempos. Como nos coloca o autor, é a história analisada como produto de pessoas notáveis (para o bem e para o mal) sem considerar o vínculo que estas possuem com suas relações pessoais, institucionais e sociais.

Ao acrescentarmos as idéias de Bueno (*op. cit.*), pretendemos alertar para o risco que corremos quando conferimos críticas que se baseiam apenas numa história parcial ou mal contada. Para tanto, reconhecemos, mais uma vez, a necessidade de uma análise mais profunda de tal história, quando o objetivo é julgar e optar, mais do que conhecer. Após ressaltar que não é esta a intenção do presente estudo, apresentaremos nos trechos que seguem um pequeno histórico da educação de surdos, bem como as filosofias educacionais que têm orientado tal educação, tendo as idéias de Goldfeld (1997), de Moura, Lodi e Harrison (1997) e de Cunha Coutinho (2003), como principais fontes.

No decorrer da história, a sociedade teve diferentes idéias sobre os surdos e, geralmente, tais idéias estiveram ligadas apenas aos aspectos negativos. Como exemplo, podemos dizer que, na Antiguidade os surdos eram tratados com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses, ou como pessoas enfeitiçadas, que deveriam ser abandonadas ou até sacrificadas.

Goldfeld enfatiza que a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva conduziu à idéia de que ele não poderia ser educado. Moura, Lodi e Harrison (*op. cit.*) também apontam para o fato de que os surdos eram vistos como seres incompetentes na aprendizagem, pois acreditava-se que o pensamento não poderia se desenvolver sem a linguagem e sem a fala. Ou seja, o surdo não ouvia e por isso não conseguia falar. Então não pensava e não aprendia e, por isso, não era considerado como humano.

Na Idade Média os surdos ainda eram considerados não-humanos, mas agora, a partir de uma visão religiosa. E por não conseguirem ouvir e participar dos sacramentos, não eram considerados imortais. Era preciso, também, ensinar o surdo a falar, a ler e a escrever para que ele pudesse, principalmente, ter direito à herança.

De acordo com as obras levantadas, percebe-se que durante um certo período os surdos viveram totalmente à margem da sociedade, sem nenhum direito assegurado, fato que persistiu até o século XV. Somente a partir do século XVI, têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos, com a criação de diferentes metodologias.

Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc., outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos (GOLDFELD, 1997, p. 25).

Segundo Goldfeld, ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), considerado o primeiro professor de surdos, ensinou quatro

surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano e, ainda, conceitos de Física e Astronomia. O monge desenvolveu uma metodologia de educação de surdos, incluindo datilologia¹⁵, escrita e oralização e criando, também, uma escola de professores de surdos. Fatos também apontados por Cunha Coutinho.

Moura, Lodi e Harrison acreditam que tenha ocorrido nesse período o início da verdadeira educação do surdo, embora direcionada aos filhos de nobres. Com o seu trabalho, Pedro Ponce de Leon demonstrou a falsidade das crenças existentes até aquele momento. O surdo aprendeu a falar, a ler e a escrever. Caiu, então, a crença médica de que isso seria impossível devido às supostas lesões cerebrais que os surdos apresentavam.

Juan Martin Pablo Bonet (1579 – 1629) tentou reproduzir o método de Ponce de Leon e se apresentou como inventor da arte de ensinar o surdo a ler e a falar, utilizando um alfabeto digital, língua de sinais e manipulação dos órgãos fonoarticulatórios.

Surgiram outros defensores do oralismo que ainda utilizavam o alfabeto digital para alcançar a fala, mas o abandonavam posteriormente, pois, acreditavam que isso pudesse prejudicar o desenvolvimento da mesma. Jacob Rodrigues Pereire, Johann Conrad Amman, Samuel Heinick, John Wallis são exemplos de precursores dessa educação oralista, embora também utilizassem os sinais e o alfabeto digital em algum momento de seus trabalhos. Nesse momento da história, acreditava-se que a fala seria a única forma de o surdo poder adquirir noções gerais e abstratas e de se relacionar com os outros na sociedade e com a própria família.

A idéia de que o surdo poderia adquirir conhecimentos sem ter que falar surgiu com o trabalho do Abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789), pessoa importante na educação de surdos. De acordo com a bibliografia consultada, ele se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendendo com eles a língua de sinais, o que lhe possibilitou a criação de uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, denominada “Sinais Metódicos”.

Moura, Lodi e Harrison colocam que L'Épée reconhecia que os surdos possuíam uma língua, e desta se utilizava, de maneira modificada, para atingir seu objetivo, que era levar o surdo a ler e escrever, pois considerava o treinamento da fala um processo muito demorado para os alunos, tempo este que poderia ser preenchido com a educação dos mesmos. Para as autoras, L'Épée reconhecia a língua de sinais, considerava o surdo como humano e propiciou grande desenvolvimento em áreas antes dominadas apenas por ouvintes. Essa época foi considerada uma época de ouro para os surdos.

Segundo Goldfeld, o Abade teve muito sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública, chegando a atender 75 alunos, um número

¹⁵ Datilologia é a representação manual das letras do alfabeto. Em algumas obras podemos encontrar a referência “alfabeto digital”.

expressivo para a época. Moura, Lodi e Harrison também dizem que ele foi o fundador da primeira escola pública para surdos do mundo. Parece que a educação de surdos passava a voltar-se não apenas para os filhos de nobres, pois, como nos mostram as idéias apresentadas por Goldfeld, “L’Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independente de nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita” (p. 26).

Entretanto, qual a finalidade de tal educação? Preocupa-nos o fato de encontrar em outras publicações algumas idéias do Abade Sicard (Lane, 1992), expostas com afirmações do tipo:

- Estas crianças não são entidades na sociedade, são máquinas vivas, estátuas... Não possuem sequer instintos animais... As suas mentes são vazias... Para elas o mundo moral não existe. Os vícios e as virtudes são irreais.
- Só com a tutela dos ouvintes é que o mundo, as pessoas, a duração, a vida e o tempo... começam.
- Quando a educação da criança surda é dada por completa, ela é integrada na sociedade: ela era um animal selvagem e mau, agora já pode ser considerada um ser humano.
- Se chamarmos selvagem ao “surdo-mudo”, estamos a subestimar a sua lamentável condição, visto que o seu nível está abaixo do selvagem no que respeita à moralidade, e deixa muito a desejar quando se trata de comunicação.

Algumas idéias de Itard, que também escreveu sobre a surdez, são igualmente expostas por Lane (*op. cit.*), com a seguinte afirmação:

- O “surdo-mudo” parece um homem civilizado, mas no seu íntimo existe a barbaridade e a ignorância de um selvagem. Na realidade, um selvagem que possua uma linguagem, ainda que seja muito limitada, é-lhe superior.

Nessa mesma época, em que se acreditava que todos os surdos deveriam ter acesso à educação, Heinick fundou a primeira escola pública baseada no método oral, ou seja, com a utilização apenas da língua oral na educação das crianças surdas. A escola de Heinick tinha nove alunos.

As metodologias de L’Epée e Heinick se confrontaram e foram submetidas à análise da comunidade científica. Os argumentos de L’Epée foram considerados mais fortes e, com isso, foram negados a Heinick recursos para ampliação de seu instituto (GOLDFELD, 1997, p. 26).

De acordo com as obras levantadas, o século XVIII foi considerado o período mais fértil da educação de surdos, devido ao grande impulso quantitativo, com o aumento de

escolas para surdos; e qualitativo, com a utilização da língua de sinais, que possibilitava aos surdos aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões. Ou seja, houve rápida conquista de posições de eminência, antes inconcebíveis. O trabalho com a utilização de sinais começou a ser realizado em diferentes países da Europa.

O uso dos sinais e a educação institucionalizada para o surdo chegaram aos EUA por intermédio de Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851), que precisou ir à França para aprender um método que lhe permitisse a implantação de um ensino especializado para surdos nos EUA. Ele realizou um estágio no Instituto Nacional para surdos-mudos e teve como instrutor de sinais, um dos melhores alunos do Abade L'Epée, o francês Laurent Clerc (1785 – 1869), que foi contratado por Thomas, e retornou com ele para os EUA. Em 1817 foi fundada a primeira escola pública para surdos dos EUA e mais tarde outras escolas foram sendo fundadas nos mesmos moldes da primeira: educação através da língua de sinais, cada vez menos ligada ao oralismo.

Contudo, Goldfeld coloca que, num primeiro momento, essas escolas utilizavam como formas de comunicação em salas de aula e conversa extraclasse um tipo de francês sinalizado, ou, como a própria autora coloca, a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptada para o inglês. Essa metodologia, segundo a autora, mais tarde seria utilizada na Comunicação Total¹⁶.

Somente a partir de 1821, as escolas públicas americanas passaram a mover-se em direção à ASL (American Sign Language) que, segundo as obras levantadas, sofreu muita influência do francês sinalizado.

Em 1850, a ASL e não o inglês sinalizado passa a ser utilizada nas escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus. Nesse período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais (GOLDFELD, 1997, p. 27).

Em 1864, o filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet, fundou a primeira universidade para surdos em todo o mundo, a Universidade Gallaudet, mas a utilização da língua de sinais nos EUA começou a sofrer pressão contrária, pois havia o desejo de uma língua única: o inglês oral, visando à reunificação do país.

O método oral também começou a ganhar força, devido aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo. Muitos foram os profissionais que começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos e, segundo Goldfeld, surgiu a idéia, defendida até hoje por alguns profissionais, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Surgiram opositores à língua de sinais que, após a morte de Laurent Clerc, ganharam ainda mais força. Entre os defensores do

¹⁶ Filosofia educacional que também será apresentada na seqüência deste trabalho.

oralismo estavam: Horace Mann (1796 – 1859), Samuel Howe (1801 – 1876) e Alexander Graham Bell (1874 – 1922), o célebre inventor do telefone.

Moura, Lodi e Harrison colocam que Bell foi para os EUA e era contra a língua de sinais, pois acreditava que todos os surdos poderiam falar, e lutou para que isto acontecesse, não só nos EUA, mas em todos os lugares onde ele conseguiu divulgar suas idéias, já que considerava a língua oral perfeita e completa. Ele não queria a formação de comunidades surdas e, de forma radical, desejava que fossem evitados os casamentos entre pessoas surdas. A surdez era considerada um defeito e não uma variação da natureza humana.

Lane (1992) também retrata o radicalismo de Bell ao apontar algumas de suas idéias expostas com a seguinte declaração:

- É dever de todos os bons homens e mulheres lembrarem-se de que, a seguir ao casamento, sucedem-se as crianças, e estou certo de que não há ninguém entre os surdos que deseje transpor a sua aflição para os seus filhos... Assim, assumo perante vós a convicção de que o casamento ideal é o casamento com uma pessoa ouvinte.

Goldfeld acrescenta, dizendo que Bell exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, em 1880. O caminho para que os sinais deixassem de fazer parte da educação do surdo estava aberto e isto veio a ocorrer com as decisões tomadas em tal Congresso. Acreditava-se que o surdo, aprendendo a língua oral, poderia se desenvolver como os ouvintes. E o aprendizado dessa língua passou a ser o grande objetivo dos educadores de surdos.

Segundo Moura, Lodi e Harrison, houve uma invasão do oralismo puro e, conseqüentemente, a sujeição da minoria à maioria, visando à equalização das pessoas. E, segundo Goldfeld:

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que estas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos (GOLDFELD, 1997, p. 28).

Segundo as idéias apresentadas por Goldfeld, o domínio do oralismo prevaleceu até a década de sessenta, quando William Stokoe publicou um artigo, demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais. A partir daí, surgiram diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida das pessoas surdas. Ao mesmo tempo, grande era a insatisfação, por parte dos educadores e dos próprios surdos, com o método oral. O que se seguiu foi a utilização de todas as formas de

comunicação possíveis para a educação de surdos e, mais tarde, a partir da década de setenta, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral, ou seja, em algumas situações o surdo deveria utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente, como estava sendo feito. Surgiu, então, o Bilingüismo¹⁷ que, a partir da década de oitenta e noventa, como nos aponta Goldfeld, passou a ganhar cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.

Com isso, podemos perceber que novas filosofias educacionais passaram a ser adotadas na educação dos surdos. Tentando conhecê-las melhor, passamos agora a discorrer sobre elas.

1.3. As filosofias educacionais para surdos

São três as filosofias educacionais presentes na história da educação dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. Nos trechos que seguiremos tentaremos descrever as características principais de cada uma delas, procurando evitar possíveis julgamentos. Um dos nossos objetivos é trazer alguns apontamentos, principalmente para aqueles leitores que até agora não tiveram oportunidade de conhecer o tema.

1.3.1. O Oralismo

De acordo com as obras levantadas, entre elas, Goldfeld (1997), Moura, Lodi e Harrison (1997) e Cunha Coutinho (2003), é possível dizer que o Oralismo visa à integração do surdo na comunidade dos ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral. Dentro dessa filosofia, a surdez é percebida como uma deficiência que deve ser minimizada, ou seja, deve-se pensar na reabilitação da criança surda em direção à normalidade, isto é, em direção à “não-surdez”.

Visando tais objetivos, o Oralismo faz uso de diversas metodologias de oralização que têm em comum o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais. Nesse sentido:

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos ouvintes e por último começar a oralizar (GOLDFELD, 1997, p. 32).

¹⁷ Filosofia educacional que será apresentada no seguimento deste trabalho, juntamente com o Oralismo e a Comunicação Total.

Segundo a autora, este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, pode durar aproximadamente de oito a doze anos, dependendo das características individuais da criança e da participação da família nesse processo de reabilitação. A autora enfatiza ainda que o trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança o domínio gradativo das regras gramaticais e da própria língua majoritária.

No Oralismo ainda há a crença de que a utilização dos gestos na comunicação pode prejudicar o aprendizado da oralização. Assim, os profissionais oralistas são receosos quanto à possibilidade da utilização da língua de sinais ou qualquer comunicação gestual por parte da criança surda. Para estes, a língua de sinais não é considerada realmente uma língua, mas apenas uma mímica sem estrutura gramatical e é, ainda, tida como prejudicial para o aprendizado da língua oral.

Em resumo, podemos dizer que a filosofia oralista acredita que o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais é a situação ideal para a integração do surdo na comunidade de ouvintes.

1.3.2. A Comunicação Total

Segundo Goldfeld (1997), na Comunicação Total, todas as formas de comunicação possíveis são utilizadas na educação do surdo, pois se acredita que a comunicação, e não a língua, deve ser privilegiada.

Cunha Coutinho (2003) acrescenta, dizendo que para que essa comunicação ocorra, todas as estratégias devem ser utilizadas: gestos naturais, língua de sinais, alfabeto digital, expressão facial, enfim, qualquer coisa que possa transmitir conceitos, idéias e que favoreça uma comunicação fácil e livre.

De acordo com as idéias apresentadas por Goldfeld:

Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 1997, p. 35).

Dentro dessa filosofia, o surdo não é percebido apenas como um portador de uma patologia que deva ser eliminada, mas como uma pessoa. E em oposição ao Oralismo, na Comunicação Total acredita-se que somente o aprendizado da língua oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda. Deste modo, é possível dizer que o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior dessa filosofia, que ainda tem como característica a valorização da família da criança surda, por acreditar que cabe à família o papel de

compartilhar seus valores e significados, ajudando a construir na criança a sua subjetividade.

A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo dos códigos manuais com a língua oral, o que é chamado de bimodalismo. Essa comunicação simultânea só é possível porque estes códigos manuais obedecem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias.

Cunha Coutinho coloca que, no caso da língua de sinais com a língua oral, é importante ressaltar que o fato dessas duas línguas apresentarem estruturas diferentes impossibilita a utilização de ambas sem o sacrifício de uma delas. Utilizam-se, então, os sinais da língua de sinais na estrutura da língua majoritária, o que, segundo os seguidores dessa filosofia, favorece a comunicação e evita os bloqueios de comunicação que normalmente ocorrem com relação à criança surda. Tais idéias também são discutidas por Goldfeld.

Enfim, podemos dizer, tendo como referência as obras levantadas, que a Comunicação Total deu maior visibilidade à língua de sinais, abrindo caminho para a sua aceitação e, de certa forma, contribuindo para o surgimento do Bilingüismo caracterizado nos trechos que seguem.

1.3.3. O Bilingüismo

Esta filosofia tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais – considerada a língua natural dos surdos – e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Segundo Goldfeld:

Os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 39).

Percebe-se, então, que o Bilingüismo rejeita a idéia de que o surdo deve, a qualquer custo, aprender a língua oral para se aproximar do modelo ouvinte. O que não quer dizer que o aprendizado da língua oral não seja importante para o surdo. Dentro de tal filosofia, este aprendizado é desejado, mas não como o único objetivo da educação do surdo e, como nos aponta a autora, nem como a possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. Ainda segundo Goldfeld, o conceito mais importante do Bilingüismo é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias (p. 39). Constatação também encontrada em Cunha Coutinho (2003).

Podemos concluir, dizendo que o Bilingüismo preocupa-se em compreender a pessoa surda – suas particularidades, sua cultura, sua forma singular de pensar, agir, se comunicar, etc. – e não apenas com a surdez e os aspectos biológicos ligados a ela.

Entretanto, temos que enfatizar, como diz Goldfeld (1997), que não existe uma unanimidade, sendo diversas as maneiras de se aplicar o Bilingüismo em escolas e clínicas especializadas. Segundo a autora, há duas maneiras distintas de definição da filosofia Bilíngüe. A primeira acredita que a criança surda deva adquirir a língua de sinais e a **modalidade oral** da língua de seu país, devendo ser, posteriormente, alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado, a segunda acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na **modalidade escrita** e não na oral.

Silva (2005) nos conduz ao pensamento de que não podemos entender a situação bilíngüe do surdo como sendo semelhante à do aprendiz, que procura aprender uma segunda língua por opção¹⁸. Pois, segundo a autora, os alunos surdos não escolhem aprender uma segunda língua (como por exemplo, o português) por opção, mas por força de contatos interculturais, considerando as diferenças culturais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Podemos encontrar em seu trabalho uma discussão sobre o mito do **bilingüismo perfeito** – definido pelo senso comum como o controle de duas línguas. Nessa perspectiva, acredita-se que o sujeito bilíngüe deva ter o domínio das duas línguas que estão a sua volta. A esta se contrapõe a idéia de Maher (1997, *apud* Silva, 2005), a qual, baseando-se em dados empíricos, diz que o sujeito bilíngüe é sempre capaz de desempenhar-se melhor em uma língua do que em outra, a depender dos locais onde as línguas são usadas, dos tipos de atividades propostas, do contexto e do grau de intimidade entre os interlocutores.

Silva (*op. cit.*) evidencia, ainda, a importância da distinção entre **bilingüismo de elite** e **bilingüismo de minorias**, pois, segundo a autora,

[...] o primeiro grupo, para tornar-se bilíngüe utiliza o sistema educacional e escolhe aprender essa ou aquela língua de prestígio, já o segundo grupo, composto de falantes de minorias lingüísticas, tornam-se bilíngües por necessidade, para sobreviver em condições de adversidade [...] (SILVA, 2005, p. 49).

Sabemos que, como exemplos de línguas de prestígio, poderíamos citar o inglês e o francês e jamais a língua de sinais. Sabemos ainda que os surdos, como já explicitado anteriormente, estariam nesse último grupo, ou seja, tornar-se-iam bilíngües por necessidade e não por opção.

¹⁸ Situação denominada pela autora como **bilingüismo de escolha**.

1.4. A educação do surdo no Brasil

Compreender a atual realidade brasileira no que se refere à educação dos surdos implica conhecer, mesmo que minimamente, um pouco da história que nos fez chegar até aqui e das leis que embasaram essa história.

Goldfeld (1997) coloca que no Brasil há informações de que em 1855 chegou aqui um professor surdo francês, chamado H Ernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, com o intuito de iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo. Segundo a autora, em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no qual era utilizada a língua de sinais. Contudo, em 1911, seguindo a tendência mundial, o INES estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Ainda assim, a língua de sinais permaneceu viva em suas salas de aula até o ano de 1957, quando o seu uso foi oficialmente proibido em sala de aula. Entretanto, mesmo com as proibições, ainda que clandestinamente, a língua de sinais continuou sendo utilizada nos pátios e corredores do INES.

Somente na década de setenta, segundo a autora, chega ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma educadora de surdos da Universidade Gallaudet. Na década de oitenta, começa no Brasil o Bilingüismo, a partir das pesquisas realizadas pela Professora Lingüista, Lucinda Ferreira Brito que, em 1994, passou a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) criada pela própria comunidade surda. Segundo Goldfeld, essas três abordagens convivem no Brasil atualmente.

Contudo, autores como Sá (1998) relatam que parece existir certa “simpatia” pelo Bilingüismo, embora exista um desconhecimento a respeito dos pressupostos teóricos que, de fato, definem uma abordagem educacional que considera a identidade, a língua e a cultura surda como eixo fundamental.

Silva (2005) afirma que, devido ao pouco conhecimento sobre o funcionamento de programas bilíngües de minorias, há mais dificuldade de se difundir esses programas para a comunidade mais ampla. A autora coloca ainda que:

Por ser um campo de pesquisa ainda bastante recente, a educação bilíngüe na área da surdez, ainda não se tem muita clareza sobre seus objetivos, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e principalmente sobre sua eficácia e isso se torna um empecilho na difusão desses novos conceitos dentro das escolas e junto às famílias ouvintes que têm filhos surdos (SILVA, 2005, p. 47).

Segundo a autora, embora muito se fale na atualidade sobre o surdo bilíngüe, são muitos os profissionais que ainda não têm idéia do que isso significa e como isso muda a perspectiva do trabalho com o aluno surdo.

Skljar (1998) coloca que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) refere-se ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial, de serem educadas na sua língua¹⁹. Entretanto, tudo isso parece estar muito distante da realidade brasileira. Afinal, com o estímulo dado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96) para que se tenha, preferencialmente, a integração do surdo na escola regular, a situação é bem diferente.

Hornberger (1991, *apud* Silva, 2005), coloca que, tecnicamente, a educação bilíngüe pode ser descrita como aquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução²⁰. Entretanto, como nos coloca Silva (*op. cit.*), o modelo fomentado pelo MEC (Ministério da Educação) nas escolas regulares do Brasil não pode ser chamado de “educação bilíngüe”, pois nessas escolas não está em discussão o meio de instrução pelo qual a criança ou o adolescente surdo terá acesso ao conhecimento, sendo este sempre o português escrito ou oral.

Ademais, sabemos que o aluno surdo e aqueles que dividem com ele o ambiente da sala de aula, quer seja seus professores, quer seja seus colegas ouvintes, não compartilham do mesmo território lingüístico. Assim, torna-se impossível que a educação deste seja em sua língua. E, como coloca Silva (2005), há, nesses espaços, a tendência de o aluno surdo usar a língua de sinais com seus colegas ouvintes em situações mais informais (parque, recreio), ou seja, a língua de sinais, quando presente, não aparece como meio de instrução. Não podemos nos esquecer ainda de que alguns surdos inseridos na rede regular de ensino não são falantes da língua de sinais.

Lacerda (2002) coloca que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2000, apontando para a necessidade de atenção às questões lingüísticas dos surdos, deixa sugerida a possibilidade de participação de intérpretes educacionais de maneira mais freqüente. Entretanto, temos duas situações: a primeira se refere ao fato já citado anteriormente de que alguns surdos não são falantes da língua de sinais e, nesses casos, a presença do intérprete em nada ajudaria; e a segunda se refere ao fato de que a presença do intérprete, sem outras estratégias e recursos, não pode solucionar todos os problemas da educação do surdo que é inserido na rede regular de ensino. Contudo, segundo a autora, o MEC (Ministério da Educação) até parece estar investindo na formação de intérpretes e de professores surdos. Mas, para ela, o erro estaria no fato de que os profissionais formados vão acabar trabalhando como auxiliares nas escolas de ouvintes, visto que não há investimento governamental na criação de escolas bilíngües para surdos.

¹⁹ O autor faz referência ao texto: UNESCO. Las lenguas vernáculas en la enseñanza. Paris, Ediciones de la Unesco, 1954.

²⁰ A autora também faz referência ao trabalho de Freeman (1998), para a qual, tecnicamente, educação bilíngüe significa usar duas línguas para propósitos instrutivos.

Karnopp (2004) enfatiza que, no Brasil, ocorreu a oficialização da LIBRAS, conforme consta na lei federal 10.436 (24/04/2002)²¹ a seguir:

LEI FEDERAL Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Nessa lei, a LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, cuja utilização corrente acontece nas comunidades surdas do Brasil. Talvez seja possível dizer que esse tenha sido apenas um primeiro passo, pois, entre outras coisas, consideramos problemática a denominação “portadores de deficiência auditiva” conferida aos surdos em tal lei, visto que esta parece revelar a velha concepção de surdez como deficiência a ser corrigida. Nesse sentido, na medida que a oficialização da LIBRAS e o seu reconhecimento como língua da comunidade surda parece representar um progresso considerável, a concepção de surdez e de surdo parece representar um retrocesso. A

²¹ A autora acredita que a oficialização da LIBRAS ocorreu a partir da luta da comunidade de surdos. Ver item 1.7.

mesma lei menciona ainda que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Já no Decreto nº 5626 (22/12/2005), no Capítulo I, aparece a seguinte definição para surdo:

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

Como a deficiência auditiva é considerada em termos de “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”, não nos parece clara a distinção feita, no Capítulo VI, entre pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Contudo, parece-nos um aspecto positivo o fato de tal decreto reconhecer a existência também de alunos surdos não-falantes da LIBRAS, o que, para nós, vem contradizer o senso comum de que todo surdo é falante de língua de sinais.

Esse mesmo Decreto, no Capítulo II, coloca que a LIBRAS “deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Para os demais cursos de educação superior e na educação profissional, a LIBRAS será disciplina optativa.

No Capítulo III fica declarado que:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

O exame de proficiência em LIBRAS, segundo o Decreto, deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação em instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade. O Decreto salienta que o processo de inclusão da

LIBRAS, como disciplina curricular, deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, estendendo-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Percebemos nas leis e decretos um aumento da preocupação dos governantes com as questões relacionadas à surdez, ao surdo e à língua de sinais. Contudo, não podemos ver com ingenuidade tal preocupação, para que não nos passem despercebidas as verdadeiras intenções presentes nos discursos e, principalmente, nas práticas de tais governantes, refletidas na educação e na sociedade como um todo. Afinal, tememos que tais discursos e práticas sejam uma forma de camuflar um processo de “assimilação” dos surdos pela cultura dominante, embora se defenda um reconhecimento da diferença, ou um reconhecimento da diversidade. Não podemos nos esquecer de que, inerente a estas idéias de respeito à diferença e/ou diversidade, está a idéia de tolerância ao diferente. Entretanto, é importante ressaltar que todas estas idéias estão entrelaçadas numa trama de poder que confere àquele que tolera (a norma) uma posição de superioridade em relação àquele que deve ser tolerado (o desvio).

1.5. A questão da identidade do surdo

Lacerda e Góes (2000), no Prefácio do livro *Surdez: processos educativos e subjetividade*, por elas organizado, expressam-se da seguinte maneira:

A escola não pode ser vista como um mero lugar de construção de conhecimentos sistematizados, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes. O gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz; afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz para si como cidadão (LACERDA e GÓES, 2000).

O trecho acima remete-nos ao pensamento de que a escola, bem como as filosofias educacionais que direcionam suas práticas e seus resultados podem influenciar na formação de uma pessoa, isto é, podem refletir em sua identidade, seja ela surda ou não. Estamos entrando agora num terreno conflituoso, que abrange pessoas ouvintes, mas que parece se tornar ainda mais problemático quando pensamos nas pessoas surdas, visto que estas podem sofrer ainda as influências da hegemonia ouvinte.

Hall (2000) relata que a questão da identidade tem sido extensamente discutida na teoria social, com o argumento de que as velhas identidades que traziam a visão de sujeito unificado estão em declínio, propiciando o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Contudo, o autor enfatiza que suas formulações são provisórias e abertas à contestação, visto que as opiniões sobre tais assuntos ainda estão profundamente divididas dentro da comunidade sociológica e em razão da complexidade do próprio

conceito “identidade”. Hall coloca ainda que as transformações ocorridas nas chamadas sociedades modernas no final do século XX afetaram nossas identidades pessoais e abalaram a idéia que tínhamos de nós mesmos como sujeitos integrados. Assim, afirmando ser “pós” a qualquer concepção fixa ou essencialista de identidade, o autor decide examinar diferentes definições de identidade e o caráter de mudança das mesmas. E três concepções muito diferentes são apresentadas por Hall:

O **sujeito do Iluminismo** – tinha base numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação. Seu núcleo interior emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, embora essencialmente permanecesse o mesmo. Segundo o autor, esta era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade.

O **sujeito sociológico** – refletia a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, pois era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, ou seja, nessa visão, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Ainda existe uma essência interior, mas esta é formada e modificada continuamente num diálogo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades por estes oferecidas. Nessa concepção, a identidade preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”.

O autor remete-nos à existência de argumentações, segundo as quais são exatamente essas coisas que estão mudando:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 2000, p. 12).

Assim, o nosso processo de identificação – no qual nos projetamos em nossas identidades culturais – tornou-se mais variável, provisório e problemático e, ainda, segundo o autor, produziu a terceira concepção de sujeito, apresentada a seguir.

O **sujeito pós-moderno** – em tal concepção o sujeito é visto sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente, sendo definida historicamente e não biologicamente. Segundo o autor, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Assim: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2000, p. 13).

A partir dessas considerações, o autor vem nos dizer que o conceito de identidade mudou – do conceito ligado ao Iluminismo para o conceito sociológico e, depois, para o sujeito pós-moderno. Ou seja, as transformações associadas à modernidade livraram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, antes concebidas como divinamente estabelecidas e não sujeitas a mudanças fundamentais.

À medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, novas concepções de sujeito surgiam. Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito, que passou a ser visto como mais localizado e definido no interior das grandes estruturas e formações sustentadoras dessas sociedades modernas. O surgimento de novas ciências sociais também contribuiu para a formação de novas concepções sobre o sujeito. Como exemplo, podemos colocar a Sociologia, que localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas e, conseqüentemente, desenvolveu a explicação de que os indivíduos são formados, de forma subjetiva, através de sua participação em relações sociais mais amplas. Assim, não faria sentido falar da identidade como uma coisa acabada, visto que ela é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não pode ser considerada algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Entretanto, os trabalhos de pensadores que acreditavam que a criança é formada nas relações com os outros, também foram bastante questionados.

Em resumo, com base nas idéias apresentadas pelo autor, podemos dizer que o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno. Desse modo, parece-nos ser permitido, na atualidade, pensarmos numa pessoa que possa assumir diferentes identidades em diferentes momentos e situações. Somos confrontados por diferentes identidades e seus apelos, dentre as quais nos parece ser possível fazer escolhas.

Hall discute ainda que as sociedades modernas trazem uma nova visão de sociedade, diferente daquela muitas vezes pensada por sociólogos, como um todo unificado e bem delimitado. Ao contrário, as sociedades modernas são caracterizadas pela “diferença” que produz uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, uma variedade de identidades.

Podemos então pensar em nossa sociedade e nos diferentes grupos que a compõem. Poderíamos até, como já explicitado anteriormente, pensarmos numa parte dessa sociedade, formada por aquelas pessoas que, por não responderem como o esperado, são estigmatizadas das mais diversas formas e colocadas à margem de qualquer sistema social, por serem desprovidas de um dado poder aquisitivo, por apresentarem determinada cor de pele, por pertencerem a certa etnia, por serem desse ou daquele sexo. E ainda:

Poderíamos estar-nos referindo aos diversos grupos minoritários que constituem essa grande franja social denominada “portadores de necessidades educativas especiais” (LUNARDI, 2004, 15).

E, mais especificamente, os surdos, tomados naturalmente como parte desse grupo. Entretanto:

Não se trata, então, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos *minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados*. (SKLIAR, 1998, p. 14).

Sabemos que as diferenças existem entre um grupo e os demais e também dentro de cada grupo. Sendo assim, não podemos conceber os surdos como um grupo homogêneo e uniforme, pois sabemos da possibilidade dos múltiplos tipos de identificações, ou seja, das diferentes identidades que poderemos encontrar também dentro desse grupo. Assim:

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação (SKLIAR, 1998, p. 14).

Lopes (1998) fala-nos da existência de múltiplas identidades surdas em construção. Do mesmo modo, Perlin (1998, 2000) vem nos dizer que as identidades surdas não são todas iguais. A autora faz uso da concepção de identidade apresentada por Hall – de que as identidades são plurais, múltiplas, podendo ser até contraditórias, pois não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, visto que estão em construção e são constantemente transformadas – e mostrando a presença heterogênea das identidades surdas tenta situar o sujeito surdo, chegando a classificar as identidades surdas em diferentes categorias. São elas: identidades surdas; identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição; identidades surdas incompletas; identidades surdas flutuantes. Vejamos, de forma resumida, o que tal autora fala sobre cada uma delas.

Identidades surdas – trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É uma identidade politicamente estabelecida. Nesse sentido, há a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais. A comunicação visual caracteriza esse grupo formado pelas pessoas que assim se identificam.

Identidades surdas híbridas – acontece quando o surdo nasce ouvinte e com o tempo se torna surdo. É uma espécie de uso de identidades diferentes em momentos diferentes. Os surdos que compõem esse grupo nasceram ouvintes e por isso, conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Mas, segundo a autora, nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, o que faz com que a identidade dessa pessoa vá ao encontro das identidades surdas.

Identidades surdas de transição – momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. Momento que, segundo a autora, acontece quando o surdo consegue contato com a comunidade surda, embora seqüelas ainda possam ser evidenciadas em sua identidade em construção.

Identidades surdas incompletas – é apresentada por aqueles surdos que, devido ao poder exercido pela hegemonia ouvinte, não conseguem se organizar ou mesmo ir às

comunidades surdas para resistirem a esse poder. Há uma representação da identidade ouvinte como superior, podendo levar à ridicularização da identidade surda, fazendo com que o surdo, nessa situação, apresente uma identidade surda incompleta.

Identities surdas flutuantes – identidades presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes que, segundo a autora, acabam por determinar seus comportamentos e aprendizados. Os surdos não conseguem identificar-se como surdos, desprezam a cultura surda e não têm compromisso com a comunidade surda, ou são forçados a viver em conformidade com essa situação. São ditas flutuantes, pois os surdos não conseguem estar a serviço da comunidade ouvinte – por falta de comunicação, nem da comunidade surda – por falta da língua de sinais.

Essa mesma autora, em trabalho mais recente, coloca-nos que todas as identidades são construídas dentro da cultura, e não fora dela. Para ela, a cultura assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social, ou seja:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E, dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização [...] (PERLIN, 2004, p. 77).

Assim, a autora defende a idéia de que a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas e identidades.

Estamos dando um passo a mais na discussão sobre identidade, acreditando que a existência de diferentes identidades possibilitará a formação de diferentes culturas, entre elas, como defendem alguns autores, a cultura surda.

1.6. A cultura surda

Como já explicitado na Introdução do presente estudo, sabemos que as teorizações sobre cultura nem sempre são convergentes, e que diferentes definições podem ser encontradas. Nós, porém, partimos da possibilidade de interpretar a cultura de forma que ela não pareça única, dando margem para o pensamento de diversas culturas não homogêneas, constituídas em diferentes momentos, considerando sua história e suas particularidades.

Retomando a concepção de sujeito apresentada por Hall (2000), na qual o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ou seja, retomando a idéia de que a identidade é formada e transformada continuamente, sendo definida histórica e não biologicamente, colocamos que a crença na existência de tais sujeitos sustenta a afirmação de que as sociedades atuais são compostas por diferentes sujeitos e identidades que as

tornam palcos, onde atuam simultaneamente múltiplas culturas: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2000, p. 13); desse modo, o conceito unitário de cultura é aqui abandonado.

Assim, como nos coloca Perlin (2004): “Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura” (p. 76). Isto quer dizer que existem diferenças culturais específicas que caracterizam o grupo de surdos. Entretanto, não podemos esquecer, como já foi discutido anteriormente, que as diferenças existem também no interior do próprio grupo e que, portanto, não podemos falar de grupos de surdos como se estes fossem homogêneos.

É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004, p. 77).

Torna-se importante ressaltar que, para a autora, a cultura surda já não é a cultura ouvinte. Segundo as idéias apresentadas, a cultura surda é, para ela, a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado: “Vêm-se novos jeitos de ser surdo, com seu modo de comprar, olhar, comunicar, escolher, socializar” (p. 78).

Contudo, como já explicitado anteriormente, reconhecem-se a diferença e a diversidade entre os sujeitos, suas identidades e culturas, reconhecimento este que parece estar pautado num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito, como nos coloca Silva:

Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (SILVA, 2000, 96).

E ainda não podemos pensar em uma simples convivência entre diferentes culturas, pois, como apontam as idéias de Silva (1995, *apud* Lunardi, 1998): “No plano antropológico elas são apenas diferentes, mas no plano sociológico elas também são desiguais” (p. 165 – 166). Assim, torna-se evidente a necessidade de abandonar qualquer tipo de romantismo presente, por exemplo, em oposições binárias do tipo: cultura ouvinte/cultura surda e denunciar as relações de poder presentes nessa e em todas as outras oposições e nas demarcações hierarquizadas de fronteiras que sempre estão presentes quando efetuamos classificações como “nós” e “eles”.

Nota-se, nas obras levantadas, a denúncia às questões anteriormente descritas. Como exemplo, é possível trazer um trecho do texto de Perlin (2004) que, embora longo,

torna-se indispensável para este trabalho, principalmente por se tratar de um discurso surdo sobre a surdez²²:

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Constatamos, na história, a eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. Tudo isso tem se constituído em trucidamento da identidade surda, em *surdicídio* provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou *ciborguização* dos surdos. Esses e outros aspectos capturam a autodefinição do surdo, sua diferença, sua impossibilidade de ser. É como uma violência silenciosa que continua agindo (PERLIN, 2004, p. 79, 80).

Defende-se, aqui, que o reconhecimento da diferença ultrapasse os limites da aceitação e da tolerância para com o “outro”. Espera-se que o surdo deixe de ser concebido como alguém que não se parece conosco, mas que gentilmente é aceito em nosso espaço, enquanto criamos alternativas para deixá-lo o mais próximo possível do nosso modelo ouvinte. Pois, como destaca Klein:

As diferenças são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade (KLEIN, 2004, p. 88).

Trata-se, como discutem Lunardi e Skliar (2000), de nos distanciarmos do conceito de diferença como exclusão e marginalização daqueles que são denominados como os “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar comum” que é nosso. E, como colocam os autores: “A diferença não deve ser entendida como uma oposição (surdo como contrário e negativo de ouvinte)” (p. 20).

Podemos destacar entre essas diferenças, a que se refere ao caráter lingüístico. E, no caso de um grande número de surdos, uma dessas diferenças pode ser vista em sua comunicação, que se dá por meio da língua de sinais.

1.7. A língua de sinais e a comunidade surda

Segundo Cunha Coutinho (2003), as línguas de sinais sempre existiram como a forma mais natural de comunicação entre os surdos. Entretanto, como a própria autora nos coloca, as línguas de sinais foram, durante muito tempo, desvalorizadas pelos ouvintes e confundidas com gestos naturais, pantomimas ou simplesmente mímica, sem o status de língua e, quando comparada às línguas orais, eram consideradas um tipo de linguagem inferior. Segundo as idéias apresentadas pela autora, a partir de 1960, os estudos de William Stokoe sobre a Língua Americana de Sinais (ASL) - anunciando que a mesma tem

²² Embora a própria autora aponte-nos na sua já citada obra (1998) que ela também não poderia falar sobre os surdos e deveria deixá-los falar de si mesmos.

valor lingüístico e, como as línguas orais, tem gramática própria, além de regras específicas em todos os níveis lingüísticos – foram fundamentais para o conhecimento e o futuro reconhecimento das línguas de sinais em diversos países.

Harlan Lane também relata este fato e acrescenta:

Como muitos dos locutores das linguagens orais já se aperceberam, as palavras faladas são constituídas por um pequeno conjunto de vogais e consoantes ordenadas seqüencialmente de acordo com determinadas regras. Por sua vez, também os sinais são constituídos por um pequeno conjunto de elementos: gestos manuais, a sua localização no ou perto do corpo, a sua orientação e os seus movimentos. Estes componentes dos sinais ocorrem simultaneamente (LANE, 1992, p. 28 -29).

Mesmo assim, Goldfeld (1997) enfatiza que, num passado recente, a sociedade proibiu o surdo de usar a língua de sinais e com isto, segundo a autora, tentou-se dilacerar, além de uma língua, uma cultura. A autora coloca ainda que as línguas de sinais apresentam características bastante próprias, além do conteúdo e da situação sócio-histórica, devido ao fato de serem espaço-visuais e utilizarem aspectos espaciais diferentes das línguas orais. Para ela, as línguas de sinais podem ser rápida e naturalmente adquiridas em contextos naturais.

Entretanto, Karnopp (2004) coloca que, apesar de as línguas de sinais existirem de forma natural em comunidades lingüísticas de pessoas surdas, seu reconhecimento político e social é bastante recente. De acordo com as idéias apresentadas pela autora e como já explicitado anteriormente, a oficialização da LIBRAS no Brasil ocorreu somente em 24 de abril de 2002, conforme consta na lei federal 10.436. Ainda segundo a autora, tal oficialização ocorreu a partir da luta da comunidade de surdos, que se organizam em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Goldfeld afirma que, tanto a LIBRAS como a comunidade que a utiliza trazem marcas específicas. Desse modo, para a realização de pesquisas sobre essa língua, a autora coloca que

[...] é necessário contextualizá-la, compreender todos os valores que esta carrega, entender as limitações que os surdos foram obrigados a enfrentar e que a história desta comunidade é uma história muito particular, formada de preconceitos, marginalização e proibições [...] (GOLDFELD, 1997, p. 50).

Cunha Coutinho esclarece que as línguas de sinais são estruturalmente independentes das línguas orais e que, por estarem ligadas às comunidades que delas fazem uso, não podemos falar da existência de uma língua de sinais universal. Ainda segundo as idéias apresentadas pela autora, no Brasil, a LIBRAS apresenta variantes

regionais, o que reafirma seu caráter de língua natural²³, ligada à cultura de cada região. A autora observa ainda que os sinais são criados pela comunidade surda, de acordo com a necessidade de comunicação entre seus usuários, o que significa que essa língua cresce e se modifica como qualquer outra língua, não podendo, então, ser considerada incompleta, concreta, primitiva ou limitada, como se acreditava.

Sabemos, como nos adverte Lane (1992), que muito se fala sobre a dificuldade da criança surda na aprendizagem da língua oral, enquanto pouco se fala da sua facilidade na aquisição da língua de sinais. Sabemos também que o processo de aprendizagem da língua oral pela criança surda difere da criança ouvinte. Para as crianças surdas, segundo autores como Goldfeld, essa aprendizagem se dá de forma artificial, requer técnicas específicas e demanda muito tempo, diferentemente da língua de sinais que, segundo a autora, “[...] é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais, nos diálogos [...]” (p. 106). Contudo, a autora enfatiza que, sem a presença da comunidade surda, “[...] não se pode falar em aquisição natural e espontânea da LIBRAS” (p. 162).

Skliar (1998) também defende a idéia de que todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem de interações quotidianas com a comunidade surda. Para Cunha Coutinho (2003), o contato com a comunidade surda é vital para os surdos, pois para ela, fora dessa comunidade, eles aprenderão apenas fragmentos de línguas, pois não seriam capazes de adquirir uma língua oral e dela fazer uso como os ouvintes.

Como vimos, vários são os autores que tratam da língua de sinais e de seu reconhecimento político e social, salientando a importância da comunidade surda no processo de aquisição e difusão da mesma. Mas o que vem a ser essa comunidade surda?

Teske apresenta a seguinte definição:

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas (TESKE, 1998, p. 148).

Para ele, o sistema de relações familiares surdas difere substancialmente de uma sociedade ouvinte, sendo esta uma das evidências de que a comunidade surda se constitui quase como um grupo étnico. O autor diz que, se determinada comunidade surda fosse igual a determinada sociedade ouvinte, os valores e atitudes associados com as relações se refletiriam em ambos os sistemas familiares da mesma forma (p. 148). Porém, a

²³ Nesse trabalho, “língua natural” deve ser entendida no sentido proposto por Skliar (1998) – como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica, que é transmitida de geração em geração, e que muda, tanto estruturalmente como funcionalmente, com o passar do tempo. Não existindo referência a uma certa espontaneidade biológica.

comunidade surda tem criado seu próprio sistema parental – é o parentesco cultural e não o familiar consanguíneo – que forma, segundo o autor, uma relação social surda autêntica, a não ser que toda a família seja surda.

Entretanto, como nos é revelado pelas pesquisas na área, a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, usuários da língua oral, o que pode dificultar o contato dos surdos com a língua de sinais. Para muitos, esse contato só se dará em idade já avançada, quando puderem estar na presença de surdos usuários da língua de sinais.

Cunha Coutinho (2003) desenvolve tal discussão e coloca que a situação descrita acima é vivenciada pela grande maioria das crianças, já que cerca de 96% delas, como explicitado anteriormente, são filhas de pais ouvintes. A autora coloca que muitas delas não têm acesso à comunidade surda, onde poderiam adquirir a língua de sinais pela simples exposição a ela, não sendo necessárias condições especiais para isso. Enfatiza ainda que, por meio da língua de sinais – considerada a língua natural da comunidade surda, essas crianças seriam capazes de se constituírem como sujeitos comunicadores, desenvolvendo uma identidade positiva em relação à surdez. Segundo as idéias apresentadas pela autora, na comunidade surda as crianças teriam a oportunidade de conviver com surdos mais velhos que, além de serem modelos lingüísticos adequados, funcionariam como referência de surdos adultos, pois a falta de referência pode provocar um sentimento de finitude, de ausência de futuro para tais crianças.

Lane, ao tratar do assunto, coloca que

[...] as crianças surdas que crescem na comunidade dos surdos aprendem, em linguagem gestual e através das crianças mais velhas e dos surdos adultos, o que significa ser surdo, as vidas que outros surdos tiveram antes deles e conseqüentemente o modo de vida que lhes é possível levar, a experiência desta minoria, própria à sua situação e que foi sendo acumulada ao longo dos séculos (LANE, 1992, p. 84).

Silva (2005), ao desenvolver um estudo sobre as representações construídas por pais, professores e pelos próprios surdos sobre a surdez, o letramento e a língua de sinais, também apresenta o exemplo de uma mãe que traz em seu discurso o medo de seu filho que achava que iria morrer cedo porque nunca tinha visto outros iguais a ele. Por esses e por tantos outros motivos é que muitos autores defendem a idéia de que é na comunidade surda que o surdo poderá ter acesso à língua de sinais, desenvolvendo ainda sua identidade. A autora coloca que

[...] a presença ou ausência da língua de sinais – por si só – não transforma surdos em ouvintes ou vice-versa. Discutir essas questões pode, inclusive, desmistificar a estatura que a linguagem oral adquire na surdez, ou seja, não é aprender a falar melhor que faz o surdo se transformar em ouvinte, assim como não é o uso puro e simples da língua de sinais que poderá transformá-lo em um indivíduo consciente de sua surdez e, portanto, portador de uma identidade surda (SILVA, 2005, p. 74).

Embora possamos apontar a língua como uma importante marca da identidade, não podemos dizer que ela, por si só, seja definidora. Ademais, sabemos que ser surdo não implica ser falante de LIBRAS e, muito menos, ser membro da comunidade surda. Existem aqueles que não se identificam e não querem ser reconhecidos como surdos (ou seja, deficientes auditivos) e por isso, não querem aproximação com aqueles que possuem os traços que tanto desejam esconder. Principalmente porque, como nos aponta Silva (2005), o “uso” de LIBRAS poderia ratificar o surdo como alguém que fracassou no desenvolvimento da linguagem oral. Uma pessoa que se identifique com essas idéias buscará fazer parte do mundo ouvinte, querendo até ser confundida com um ouvinte.

Não podemos deixar de enfatizar que muitas dessas pessoas assim se sentem devido às dificuldades impostas pela sociedade ouvinte. Como exemplo, poderíamos apresentar uma aluna surda do trabalho de Silva (*op. cit.*) que diz que é bom ser surda, mas que queria ser ouvinte. Segundo a autora, esse exemplo pode nos remeter ao fato de a surdez não ser algo que preocupe os surdos, a não ser pelas dificuldades geradas pela sociedade ouvinte, traduzidas nas experiências de não conseguir participar das conversas com os colegas na escola, das aulas, das dificuldades de entenderem as provas e, sobretudo, no isolamento familiar.

Situações estas que podem gerar diferentes processos de identificações e que são freqüentemente vivenciadas por surdos em contextos ouvintes e, certamente, também pelos surdos do presente estudo.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO, NUMERAMENTO E SURDEZ: ALGUMAS REFLEXÕES

2.1. O letramento

Inicialmente talvez possa haver um estranhamento sobre o fato de que um trabalho sobre educação matemática e surdez seja perpassado por questões como as que se referem ao letramento. No entanto, torna-se indispensável a discussão sobre o tema, principalmente pelas relações que se pretende estabelecer entre letramento e numeramento, no decorrer do trabalho.

Sabe-se que o letramento é um novo conceito, recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Lingüísticas. De acordo com as obras levantadas, uma das primeiras ocorrências do termo letramento está em livro de Mary Kato²⁴, publicado em 1986. Posteriormente, autoras como Leda Verdiani Tfouni²⁵ em 1988 e Ângela Bustos Kleiman²⁶ em 1995, também fizeram uso desse termo em suas obras.

Não será difícil perceber que os usos do termo letramento, por diversos autores, apóiam-se em diferentes concepções e bases teóricas, e podem assumir significados variados. Desse modo, nos trechos que seguem apresentaremos algumas idéias das autoras Kleiman (1995), Soares (2002), Mendes (2001) e Tfouni (2004), suas concepções sobre o conceito de letramento, suas origens e as bases teóricas que as sustentam, problematizando-as, para que no decorrer do texto possamos assumir e evidenciar nosso posicionamento.

De acordo com Soares, o termo letramento é uma versão para o português da palavra *literacy* da língua inglesa. Mas, o que significa *literacy*? Segundo a autora, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2002, p. 17).

No mesmo sentido, letramento é definido pela autora como “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Preocupa-nos, nessa definição, saber se as formas dessa

²⁴ KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

²⁵ TFOUNI, Leda V. Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

²⁶ KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

apropriação são consideradas únicas, seguindo um só modelo que permita chegar a esse estado e condição. A autora coloca ainda que as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram a criação da palavra inglesa *literacy*. Do mesmo modo, no Brasil, o termo letramento surge da mudança de concepção do ato de ler e escrever como mera aquisição de uma “tecnologia” – **alfabetização**, para uma inserção do ler e do escrever em práticas sociais – **letramento**.

Tfouni (2004) também trata do surgimento do termo letramento e aponta que essa necessidade emergiu da falta de uma palavra que pudesse designar o processo de estar exposto, mesmo sem saber ler e escrever, aos usos sociais da escrita.

Nota-se, nos exemplos de pesquisas apontados por Soares (2002), uma preocupação em diferenciar alfabetização de letramento, evidenciada pela conclusão da autora de que um indivíduo pode ser analfabeto e ser, de certa forma, letrado – por envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. A própria autora coloca que o termo letramento surgiu da necessidade de se nomear um novo fato que se diferenciava da alfabetização.

Portanto, o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele (SOARES, 2002, p. 34-35).

Segundo as idéias apresentadas pela autora, existem diferentes tipos e níveis de letramento que dependem das necessidades e das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. Para ela, o nível de letramento de grupos sociais está fundamentalmente relacionado às suas condições sociais, culturais e econômicas. Entretanto, para nós, falar em níveis pressupõe uma escala evolutiva. Seria, então, o letramento, um processo com começo, meio e fim?

Soares (*op. cit.*) enfatiza que o consenso em torno de uma única definição para letramento é impossível e aponta o que, para ela, são as duas principais dimensões do letramento: a dimensão **individual** e a dimensão **social**. Para ela, essas duas dimensões estão por trás de diferentes definições para letramento. Segundo Soares, quando o foco está na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” e, quando o foco está na dimensão social, o letramento é visto “como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (p. 66). Em nota, a autora coloca que, às vezes, a habilidade de fazer uso do sistema numérico é incorporada ao conceito de letramento (ler, escrever e contar), mas enfatiza que, em seu estudo, letramento refere-se exclusivamente à escrita e à leitura.

Em se tratando da dimensão individual do letramento, a autora aponta que existem ainda duas vertentes: a primeira abrange as definições de letramento que freqüentemente tomam a leitura e a escrita como uma única e mesma habilidade, sem considerar suas peculiaridades e dessemelhanças; a segunda abrange aquelas definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita, mas tendem a concentrar-se em uma delas, ignorando que esses processos são complementares.

Entretanto:

Aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valor e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p. 72).

Contudo, mesmo na dimensão social do letramento, segundo a autora, existem interpretações conflitantes: uma interpretação considerada progressista, “liberal”; e uma perspectiva considerada radical, “revolucionária”. Na primeira, o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social²⁷, ou seja, em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas. Na segunda, o letramento não é considerado um “instrumento” neutro, ao contrário, é um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo a leitura e a escrita que, geradas por processos sociais mais amplos, vão reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Resumindo, os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade [...] ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas [...] (SOARES, 2002, p. 78).

Como podemos ver, e como a própria autora esclarece, o conceito de letramento envolve fatores que “[...] variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (p. 80 – 81), sendo impossível, segundo a autora: “[...] formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (p. 78). Por essa razão, a autora explicita a existência de autores que argumentam que é mais adequado referir-se a *letramentos*, no plural, e não a um único *letramento*, no singular. Contudo, a autora defende a idéia de que uma definição geral e amplamente aceita de letramento é necessária, principalmente quando se deseja

²⁷ Vem daí, segundo a autora, o termo *letramento funcional* ou *alfabetização funcional*.

medir e avaliar níveis de letramento, seja em contextos escolares, em censos populacionais, ou em estudos por amostragem²⁸.

O que nos parece problemático é justamente esse “medir e avaliar níveis de letramento”, pois, para fazer isso, seriam necessários modelos pelos quais esses níveis seriam avaliados.

As discussões e os apontamentos da autora referentes à avaliação e medição do letramento, em especial em contextos escolares, mostram-nos que diferentes idéias podem ser formadas a respeito da relação existente entre letramento e escolarização. Tais discussões podem ser sintetizadas nos dois pontos que seguem, utilizando-nos das palavras da própria autora, já que acreditamos ser esta a melhor forma para a exposição de suas idéias:

O primeiro deles diz respeito ao conceito de *letramento escolar*, que decorre dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola. O segundo ponto diz respeito aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse *letramento escolar* em países desenvolvidos e em desenvolvimento: nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição progressiva de níveis de letramento, enquanto que nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsciente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento (SOARES, 2002, p. 88).

Como podemos perceber, a autora aponta que o modelo de letramento presente na escola nem sempre consegue atender às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita no seu exterior. E ainda, segundo ela, haverá uma diferenciação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, no que se refere aos efeitos desse letramento e de sua aquisição.

Acreditamos que a escola não possa mesmo responder a todas as demandas sociais do letramento, haja vista a grande variedade de práticas sociais que o envolvem e que, portanto, seus efeitos não poderiam jamais ser universais.

Problematizando essa relação entre letramento e escolarização e seus efeitos, trazemos as idéias de Kleiman (1995) para a discussão. A autora afirma que, no Brasil, os estudos sobre o letramento configuram uma das vertentes de pesquisa que melhor concretizam a união do interesse teórico com o interesse social, na busca por respostas que possam promover uma transformação na realidade de grupos sociais que são marginalizados por desconhecerem a escrita. E aqui poderíamos dizer que tais grupos são marginalizados por desconhecerem a escrita dentro de um modelo único, geralmente imposto pela escola.

²⁸ Para estudo mais detalhado, ver obra completa de Soares (2002).

Também para Kleiman (1995), o conceito de letramento chegou aos meios acadêmicos na tentativa de separação entre os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre a alfabetização que, seguindo conotações escolares, acabavam por destacar as competências individuais no uso e na prática da escrita. Já os estudos sobre letramento, segundo a autora, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI.

Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Entretanto, a complexidade e variedade de estudos sobre o tema demonstram a complexidade do conceito letramento, palavra ainda não dicionarizada que, segundo a autora, pode assumir diferentes significados em cada trabalho.

A autora aponta que uma das justificativas para o uso do termo letramento e não do tradicional termo alfabetização está no fato de que, em determinadas classes sociais, as crianças são consideradas letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, por já possuírem estratégias orais letradas, mesmo que não saibam ler e escrever.

Deste modo, o letramento é definido pela autora como um conjunto de práticas sociais nas quais a escrita é usada como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Assim:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Com isso, a autora mostra-nos que o fenômeno do letramento vai além do mundo da escrita, ou seja, extrapola a concepção de escrita presente nas instituições encarregadas de introduzir formalmente os sujeitos nesse mundo da escrita. Entretanto, a escola, considerada pela autora como a mais importante *agência de letramento*, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, ou seja, com a alfabetização que, como já foi dito, geralmente é concebida em termos de competências individuais na aquisição de códigos (alfabético e numérico) e não com o letramento como prática social. “Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito deferentes” (p. 20).

Desse modo, tomando a prática escolar como apenas *uma* das práticas de letramento, torna-se difícil falar em níveis de letramento. Pensamos ser mais apropriado falar da existência não de diferentes níveis, mas da existência de diferentes práticas de letramento.

Segundo Kleiman, as práticas de uso da escrita da escola subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade, e são sustentadas por um modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado. Trata-se de uma concepção que pressupõe a existência de apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento, e que está associada quase que causalmente ao progresso, à civilização e à mobilidade social. A essa concepção de letramento, denominada **modelo autônomo**, contrapõe-se o **modelo ideológico**²⁹ de letramento, com a afirmação de que as práticas (no plural) de letramento são social e culturalmente determinadas; assim, os significados da escrita, para o grupo social, dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida.

Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Passemos, então, a examinar essas duas concepções de letramento, tendo como fontes principais as idéias apresentadas por Kleiman (1995) e por Mendes (2001).

Mendes (2001), visando apresentar o conceito de numeramento³⁰, enfatiza que talvez seja necessário não “saber o que é letramento”, mas “entender o letramento” partindo das diversas questões que o envolvem. O que nos obriga a conhecer as diversas visões da escrita – seja como uma tecnologia superior, seja relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes, ou seja, ainda, vista como fenômeno psicossocial de representação do mundo. “Desse modo, compreender os significados do letramento implica, em primeiro lugar, entender as diversas concepções da escrita” (p. 65).

Kleiman coloca que, no **modelo autônomo de letramento**, a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, tendo sua interpretação determinada pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito e que, portanto, representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral. Daí decorrem outras características desse modelo:

- A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- A dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, àqueles que a possuem.

Ao tratar da correlação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, a autora enfatiza que muitos são os problemas, mas que, talvez, o mais importante seja o fato de que, ao se comparar grupos não-letrados ou não-escolarizados com grupos letrados ou escolarizados,

²⁹ Modelos propostos por Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995).

³⁰ Termo que será discutido na seqüência do presente estudo.

pode-se colocar esses últimos como a norma, o desejado, o esperado. Principalmente porque os pesquisadores também fazem parte de culturas ocidentais letradas.

Lodi, Harrison e Campos também nos advertem sobre a necessidade de revisão do pensamento sobre as diferenças entre sociedades letradas e iletradas, com o merecimento de um tratamento mais aprofundado, pois também para elas:

É importante salientar que todos os estudos que, de certa maneira, desvalorizam as culturas e grupos sociais sem escrita, partem da ótica de um pesquisador letrado, pertencente à sociedade majoritária, e que toma como referencial os valores e modos de significação específicos de sua cultura (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 38-39).

Kleiman coloca ainda que tais comparações podem nos trazer concepções deficitárias de grupos minoritários e argumentos que podem reproduzir o preconceito e até criar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem (p. 27).

Segundo Mendes (2001), no modelo autônomo, uma suposta autonomia, objetividade, tecnicidade e neutralidade conferidas à escrita pareceriam absolver os autores que se enquadram nesse modelo da carga ideológica presentes em suas afirmações sobre as diferenças culturais. Segundo a autora, ao considerarem superior a cultura que adquire tecnologias como a escrita, tais autores esquecem-se de que tais tecnologias também não são neutras.

A autora diz que em alguns estudos é possível perceber uma dicotomização entre escrita e oralidade, sendo que o foco sempre está nas vantagens da primeira em relação à segunda. E ainda colocam o letramento como aquilo que distingue o moderno do não-moderno, o que está desenvolvido do que está em desenvolvimento, as sociedades avançadas das primitivas.

Sobre tal dicotomização, Kleiman aponta que alguns autores têm proposto um contínuo entre a oralidade e a escrita, ao invés de uma polarização entre as duas modalidades. Assim, se o foco não estivesse centrado na diferença, a oralidade partilharia de mais traços da escrita e a escrita teria mais traços em comum com a fala.

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Ao tratar da atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e aos seus possuidores, Kleiman (*op. cit.*) coloca que existe o argumento de que o indivíduo ou povo nessas condições dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores. Ou seja, somente a escrita teria esse poder de transformar nossas

estruturas mentais, tornando nossos pensamentos mais complexos. Enquanto nos grupos considerados orais, predominaria o pensamento situacional e operacional.

Mendes, a partir de trabalhos como o de Goody (1977), de Street (1984) e de Graff (1987), também coloca que uma das visões sobre a escrita é aquela que a concebe como instrumento tecnológico neutro, e cuja aquisição apresentaria como resultado uma série de aspectos positivos, como o desenvolvimento social e cognitivo. Esse aspecto encontra-se, sobretudo, nos estudos que colocam o letramento como base para a distinção entre culturas orais e culturas letradas. Desse modo, como já explicitado anteriormente, Mendes coloca que alguns autores acreditam que apenas com a linguagem oral o desenvolvimento das capacidades cognitivas não aconteceria, necessitando, impreterivelmente, da escrita, isto é, o desenvolvimento de tais capacidades estaria unicamente ligado à aquisição de um sistema escrito.

Contudo, Kleiman enfatiza que tais idéias poderiam reforçar o “mito do letramento”³¹, isto é:

[...] uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social (KLEIMAN, 1995, p. 34).

Kleiman coloca que não há evidências para essa correlação entre letramento e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização, e acrescenta que o modelo autônomo de letramento ainda tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao próprio indivíduo.

Entretanto, alguns autores chegam a questionar essa ênfase dada às qualidades intrínsecas da escrita, por apresentarem uma visão sobre letramento que considera seus aspectos negativos. O processo de destruição da idéia de comunidades locais, de grupos, de relações interpessoais e de culturas tradicionais e a burocratização seriam alguns dos efeitos negativos do letramento, apontados por Akinnaso (1981, *apud* Mendes, 2001).

Segundo Mendes (*op. cit.*), outros autores também vêm questionar a relação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, por acreditarem que as capacidades cognitivas estão muito mais relacionadas à escolarização do que à escrita propriamente dita, sendo que alguns trabalhos ainda evidenciam que as práticas discursivas em torno da escrita, de acordo com os contextos socioculturais, podem ser diferenciadas da prática escolar.

Assim, podemos perceber, com base nas idéias apresentadas pela autora, que a dicotomia escrita/oralidade recebeu várias críticas, devido à necessidade de se compreender os usos específicos da oralidade e do letramento em contextos específicos. E

³¹ Proposto por Graff (1979, *apud* Kleiman, 1995).

ainda, como Mendes coloca: “Nessa visão, o letramento passa a ser visto não como algo singular, mas plural, como um conjunto de práticas sociais” (p. 69).

Estudos que contestam a associação da mobilidade social e do desenvolvimento econômico à aquisição da escrita ainda são apresentados pela autora. Mendes também enfatiza que Street (1995) confere críticas à visão etnocêntrica ocidental, na qual o letramento é sempre apresentado em termos positivos, lembrando que o significado que o letramento assume para um grupo relaciona-se ao contexto em que o grupo o experiencia.

Já no **modelo ideológico de letramento** há o argumento de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade. Ou seja, não haveria a crença na existência de apenas um tipo (neutro) de letramento – como no modelo autônomo, mas um pressuposto de que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto. E mais uma vez podemos colocar que esses diferentes contextos implicariam em diferentes práticas de letramento e não em diferentes níveis, como podem sugerir as idéias apresentadas por Soares (2002).

De acordo com as idéias apresentadas por Mendes (2001), no modelo ideológico o letramento ganha um novo entendimento em termos de práticas sociais e ideologias. Há, portanto, de acordo com a autora, nesse modelo, a necessidade de se compreender os significados sociais que envolvem a escrita, e ainda a crença na existência de um misto de práticas orais e letradas dentro de uma mesma sociedade.

Entretanto, como já explicitado anteriormente, o modelo ideológico não é o modelo de letramento presente na escola e, portanto, suas práticas não são determinadas por ele. Antes, tendo suas práticas determinadas pelo modelo autônomo de letramento, a escola considera a aquisição da escrita como um processo neutro e independente de considerações contextuais e sociais. Sendo assim, Kleiman aponta para a necessidade de desconstrução da concepção de letramento dominante, concluindo que o modelo ideológico de letramento – que leva em conta a pluralidade e a diferença – faz mais sentido na elaboração de programas que se enquadrem em concepções pedagógicas culturalmente relevantes e críticas.

A partir das idéias de Kleiman (1995) e Mendes (2001), podemos perceber que algumas concepções têm como base a crença na distinção entre pessoas que sabem ou não ler e escrever e, conseqüentemente, na distinção entre suas capacidades mentais, chegando até mesmo à divisão entre sociedades denominadas letradas e iletradas. Nesses casos, parece existir uma supervalorização da escrita e daqueles que a dominam.

Neste momento, torna-se relevante, então, acrescentar à discussão as idéias propostas por Tfouni (2004) sobre alfabetização, letramento e escolarização.

A autora tem por objetivo tratar da questão da aquisição da escrita propondo um novo discurso teórico e uma nova abordagem. Enquanto a grande maioria dos trabalhos que

tratam dessa temática procura descrever o que acontece quando um indivíduo ou um grupo adquire a escrita e torna-se alfabetizado, Tfouni (*op. cit.*) preocupou-se em olhar o avesso, isto é, olhar o que acontece com adultos não-alfabetizados que vivem numa sociedade letrada³². A autora coloca que, nessa série de trabalhos que vem desenvolvendo desde 1982, uma primeira constatação é a de que a estes adultos não podem ser atribuídas as mesmas características que a literatura atribui às sociedades iletradas.

Para a autora, a **escrita** é um produto cultural não-neutro, pois reflete as relações de poder e dominação existentes em toda sociedade, podendo ser utilizada para difundir idéias ou ocultá-las, seguindo os interesses da classe dominante e contribuindo para a exclusão da massa dominada, num jogo que caracteriza ideologicamente as relações sociais. Por outro lado, a escrita também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos e às mudanças significativas em seus hábitos comunicativos.

A **alfabetização** comumente é vista, ou como um processo de aquisição individual de habilidades necessárias para a leitura e a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de diferentes naturezas. Para a autora, a alfabetização pode ser caracterizada como um processo contínuo e incompleto, devido às exigências da sociedade e de suas mudanças. E, apesar desse processo inicialmente estar intimamente ligado à instrução formal e à escolarização, a autora coloca que, posteriormente, ele parece seguir um caminho que é determinado principalmente pelas práticas sociais.

Vejo, então, com uma certa desconfiança estudos (e estudiosos) que privilegiam no processo de alfabetização aqueles que são definidos como objetivos de escolarização, sem fazer as devidas distinções, inclusive do ponto de vista ideológico (TFOUNI, 2004, p. 16).

Já o **letramento** tem como foco os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, considerando os alfabetizados e, ainda, a análise das conseqüências da ausência da escrita para um indivíduo e para o seu grupo social.

Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2004, p. 10).

A autora argumenta que nas sociedades modernas não existiria o letramento “grau zero” (p. 23) e que, portanto, não faria sentido utilizar o termo iletrado. Coloca ainda que o fenômeno do letramento deve ser analisado separadamente do processo de escolarização, visto que ele é distinto da alfabetização. E, em suas pesquisas com adultos não-alfabetizados, a autora revela alguns fatos que mostram que a idéia apresentada por alguns autores – na qual apenas indivíduos alfabetizados seriam capazes de raciocinar logicamente – pode ser questionada. Assim, reconhecendo o desenvolvimento individual que acompanha

³² A autora define como sociedades letradas – aquelas que se organizam fundamentalmente por meio de práticas de escrita.

o desenvolvimento da sociedade letrada, a autora admite que este desenvolvimento aliena o indivíduo de seu próprio desejo, de sua individualidade e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. E acrescenta, ainda, que tal alienação também é um produto do letramento.

Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 2004, p. 28).

Tfouni (*op. cit.*) também questiona a crença de alguns autores de que o letramento está diretamente relacionado à escolarização, ou seja, quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento. A autora contesta esta idéia por meio de dois exemplos apresentados em seu texto, nos quais nenhum dos dois “escritores” consegue se colocar como autor do próprio discurso, o que para a mesma seria o eixo central do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico.

Considerando em seu conceito de letramento que tanto podem existir características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral, a autora analisa aspectos do letramento que não precisam ser investigados junto à alfabetização e à escolarização.

Após suas análises, tendo como foco a **autoria** dos “escritores” em suas produções, Tfouni conclui que o processo de letramento não tem uma relação necessária com escolarização formal e alfabetização. Para exemplificar tais idéias, a autora apresenta algumas das histórias de “Dona Madalena” que, apesar de analfabeta, apresenta em seu discurso oral muitos elementos do discurso escrito.

Expandindo seus estudos para um grupo maior de adultos não-alfabetizados e suas interpretações sobre **silogismos**³³, após analisar alguns autores que acreditam que apenas a aquisição da alfabetização garante ao indivíduo o raciocínio lógico, a autora questiona essa visão, que tem como base as pesquisas comparativas entre grupos alfabetizados e não-alfabetizados e que sempre colocam o segundo grupo como portadores de um “déficit”, e conclui que estes utilizam mecanismos compensatórios, ou seja, novas formas de discursos (narrativos) em oposição ao discurso científico escolarizado dos alfabetizados.

Contudo, a autora admite que o indivíduo letrado e alfabetizado é mais poderoso do que o sujeito letrado e não-alfabetizado, no que diz respeito à inserção dos mesmos em práticas sociais, visto que a sociedade não garante formas iguais de participação e o acesso ao conhecimento também não está disponível a todos.

³³ O silogismo é uma argumentação lógica constituída de três proposições declarativas que se conectam de tal modo que a partir das duas primeiras, chamadas premissas, é possível deduzir uma conclusão. Um exemplo clássico de silogismo é o que segue: Todo homem é mortal (premissa maior). Sócrates é homem (premissa menor). Logo, Sócrates é mortal (conclusão).

Não podemos deixar de enfatizar que os diversos enfoques aqui sintetizados revelam diferentes concepções de letramento, e que a variedade de estudos demonstra a complexidade desse conceito que surgiu da compreensão de que não basta apenas saber ler e escrever, antes, é preciso saber fazer uso dessa leitura e escrita de acordo com as exigências impostas pela sociedade.

Até aqui foram apresentadas apenas algumas concepções sobre letramento. Cientes de que outras existem, posicionamo-nos, aceitando uma visão social não-neutra do letramento, acreditando que as diferentes práticas sociais exigem diferentes tipos de letramento e que cada grupo atribuirá um determinado valor à escrita. Contudo, sabemos que a escola tem valorizado apenas uma prática de letramento e que, em comunhão com a sociedade como um todo, tem menosprezado aqueles que não dominam o sistema escrito. Para nós, mesmo os indivíduos que não dominam o sistema escrito encontram outras formas de participação na sociedade, não podendo, portanto, serem considerados inferiores ou incapazes cognitivamente. As relações que podem ser estabelecidas sobre a questão da participação do surdo em práticas de letramento serão apresentadas posteriormente, antes disso, no próximo item, apresentaremos uma discussão sobre o conceito de numeramento.

2.2. O numeramento

A discussão sobre o **numeramento**, apresentado inicialmente por Mendes (1995, 2001), possui uma importância teórica no presente trabalho, pois, como destaca a autora, está diretamente relacionado às idéias sobre o letramento, sendo impossível tratá-lo separadamente.

Mendes coloca que a tríade: ler, escrever e contar, sempre aparece num sentido genérico quando se fala sobre a função primária da escola. Porém, em muitos estudos sobre o letramento, ainda que alguns cheguem a tomar o domínio de um sistema de numeração como parte do letramento, a preocupação tem sido centrada no estudo da escrita e da leitura. Deste modo, em seu trabalho, a autora procura discutir o “contar”, ou seja, o terceiro elemento da tríade acima apresentada. Para ela, assim como a leitura e a escrita, o contar envolve uma série de capacidades, conhecimentos e competências e, portanto, não pode ser encarado como o simples ato de quantificar ou enumerar. Ou seja, a compreensão de situações numéricas não pode ser entendida como a mera decodificação dos números, pois, segundo a autora, abarcam a compreensão de diversos tipos de relações ligadas às práticas sociais em que tais formas de conhecimento são produzidas.

Com base nas discussões sobre os modelos autônomo e ideológico, a autora remete ao que ela denomina numeramento, tecendo relações com a discussão sobre o letramento, e afirma que:

Primeiramente, se na visão de letramento calcada na dicotomia oral/letrado é dada ênfase às qualidades intrínsecas da escrita, estando entre elas o desenvolvimento do raciocínio e da abstração, no caso da matemática poderíamos pressupor que esse *status* seria ainda maior (MENDES, 2001, p. 71).

Com isso, a autora nos diz que se nessa visão de letramento a letra recebe lugar de destaque, o número estaria num patamar ainda mais alto. E o não-saber Matemática poderia levar os indivíduos a serem classificados como “analfabetos matemáticos” ou “inumerados”, termos que, segundo a autora, apresentariam um sentido pejorativo ainda maior do que “iletrado”. Deste modo e, em analogia ao letramento, haveria o mito em torno da Matemática de que grande parcela da população não saberia Matemática, mito que poderia ser atribuído ao fracasso escolar em tal disciplina.

Ao tecer relações com o letramento, a autora esclarece que o seu objetivo é levantar diversas questões relacionadas a *numeracy*, termo geralmente traduzido no Brasil como alfabetização matemática e usado em relação direta ao processo de escolarização. No entanto, reconhecendo a pluralidade de práticas sociais existentes em torno da escrita e, do mesmo modo, as diversas práticas sociais relacionadas à presença de saberes e práticas matemáticas em diversos contextos, em suas variadas formas de representação, a autora, em analogia ao termo **letramento**, decide-se pelo uso do termo **numeramento** para nomear as diversas práticas de leitura e de escrita em torno dos conhecimentos matemáticos relacionados a contextos específicos, os quais, em sua maioria, diferem da forma como é conduzido o ensino de Matemática na escola, ou seja, práticas matemáticas distintas das práticas escolarizadas.

E segue, apresentando uma comparação entre a visão de ensino tradicional de Matemática e o modelo autônomo de letramento e, posteriormente, estabelecendo uma relação do modelo ideológico do letramento com autores provenientes do campo de estudo da Etnomatemática, que discutem a existência de formas diferenciadas de práticas matemáticas em contextos específicos para, então, colocar a idéia de que no numeramento existem práticas que não são restritas apenas à escolarização.

Com base nas idéias apresentadas por Mendes, é possível perceber que a inclusão da Matemática no currículo escolar com o objetivo de desenvolver as capacidades de raciocínio e abstração parece nos dizer, implicitamente, que essa Matemática ligada à escolarização seria a única capaz de propiciar o desenvolvimento de tais capacidades. Percebe-se, então, que nessa visão o *status* dado à Matemática é semelhante àquele dado à escrita no modelo autônomo de letramento.

A autora aponta ainda que assim como a escrita é considerada como tecnologia neutra nesse modelo de letramento, o número e o cálculo, ou seja, as “verdades matemáticas”, também são apresentados como que envoltos em uma suposta neutralidade.

Considerando a relevância de se discutir o numeramento a partir das diversas práticas, a autora evidencia a necessidade de se romper com dicotomias como: numerado/inumerado, saber/não saber Matemática – que acabam tomando a escolarização como referência.

Sabe-se de fato, que a escola valoriza um único tipo de escrita, não existindo a possibilidade de outras formas mais condizentes às práticas de numeramento distintas. Entretanto, os estudos na área da Etnomatemática vêm questionar o não reconhecimento – pela comunidade acadêmica – do conhecimento compartilhado por um grupo em seu contexto. Ou seja, tais estudos procuram redimensionar o significado atribuído à Matemática que, no caráter ideológico presente na idéia de sua universalidade, seria independente de qualquer linguagem, religião e valores próprios de uma cultura. Antes, tais estudos passam a compreendê-la como construção sócio-cultural que pode ser revestida de diferentes linguagens, formas e valores (MONTEIRO, 2001).

Seria então mais apropriado, como nos coloca Spengler (1922, *apud* D’ Ambrosio, 2002), acreditar que: “Não há, porém, uma só Matemática; há muitas Matemáticas”.

A disciplina Matemática, segundo D’ Ambrosio (*op. cit.*), é uma Etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa e foi imposta a todo o mundo. Assim, há uma “matemática dominante” desenvolvida nos países centrais e utilizada como instrumento de dominação. Ou seja, os que a dominam são “superiores” e se apresentam com o poder de deslocar e mesmo eliminar a “matemática do dia-a-dia”. Entretanto, como nos coloca o autor:

Não se pode definir critérios de superioridade entre manifestações culturais. Devidamente contextualizada, nenhuma forma cultural pode-se dizer superior a outra (D’AMBROSIO, 2002, p. 78).

Embora seja impossível negar a valorização do conhecimento matemático escolar, torna-se importante o reconhecimento de outras diversas práticas sociais relacionadas à presença de saberes matemáticos. Percebe-se então, como também nos coloca Mendes (2001), que o conhecimento matemático não está ligado apenas à escolarização e que, assim como a escrita no modelo ideológico de letramento, está relacionado aos contextos específicos de diversos grupos sociais.

Estamos falando da oposição Matemática acadêmica/Matemática popular e, como já explicitado na introdução do presente estudo, das relações de poder que perpassam esta oposição. De acordo com as idéias apresentadas por Knijnik (2004), o segundo termo de tal oposição, ou seja, as matemáticas populares, acabam sendo desvalorizadas, por não se

constituírem como a produção daqueles que são considerados como os que podem, devem e são capazes de produzir ciência. Ou seja, existe um tipo de conhecimento dominante que é legitimado e valorizado em detrimento a outros tipos que não são aceitos pela escola e pela sociedade como um todo. Deste modo, para dar continuidade ao exposto acima e mais uma vez ressaltar a importância do abandono de uma visão romântica que deixe de perceber a relação de poder existente, trazemos a seguinte citação:

A Matemática acadêmica, precisamente por ser produzida pelo grupo socialmente legitimado como o que pode\deve\é capaz de produzir “ciência” é a que, do ponto de vista social vale mais. Portanto, não se trata de falar, ingenuamente, em diferentes Matemáticas, mas sim considerar que tais Matemáticas são, em termos de poder, desigualmente diferentes (KNIJNIK, 1997 *apud* WANDERER, 2004, p. 259).

Poderíamos dizer que há a imposição de um certo tipo de Matemática sobre os demais, evidenciando relações de poder, pois, como nos coloca Wanderer (*op. cit.*), quando determinados grupos impõem o seu modo de pensar e praticar Matemática como sendo o legítimo, ao mesmo tempo que classificam os demais modos como insignificantes, errados e até atrasados, existe uma nítida disputa por poder – o qual pode garantir, segundo a autora, o sucesso e o prestígio para alguns e o fracasso e a exclusão para outros.

Na visão de numeramento apresentada por Mendes (2001), também podem ser apresentadas questões ligadas a relações de poder e à legitimação de conhecimentos que mostram o confronto entre práticas de numeramento em contextos específicos e a prática dominante, representada, segundo a autora, principalmente pela escola. Para a autora, do mesmo modo que as práticas de letramento, as práticas de numeramento estão relacionadas às formas de uso, objetivos, valores, crenças, atitudes e papéis existentes em um grupo num contexto específico e, por estarem entrelaçadas, a autora opta pela denominação “práticas de numeramento-letramento”.

Tal denominação também será adotada no presente trabalho, na tentativa de se conhecer as formas de participação dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento.

2.3. As relações entre letramento e comunidade surda

Ao tratarmos do letramento, podemos perceber que algumas questões são comuns aos surdos e aos ouvintes, mas também que existem especificidades relacionadas ao primeiro grupo e a sua educação.

Lodi, Harrison e Campos (2002), ao discutirem algumas questões sobre o letramento, procuram separar o que é específico à surdez daquilo que é geral. Contudo, lembram-nos de que as questões próprias da surdez mantêm relações de dependência com o que elas acreditam ser geral.

De acordo com as idéias apresentadas pelas autoras, existe uma primeira questão que é comum aos diferentes grupos socioculturais: a escrita, da forma como vem sendo compreendida na escola, é reduzida à aquisição de práticas e/ou habilidades que são desvinculadas do contexto social e que, segundo as autoras, em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas. Assim, a escrita é vista como um instrumento para o desenvolvimento de capacidades individuais com o objetivo de se alcançar sucesso escolar. Há ainda, segundo as autoras, a imposição de normas e de estruturas de poder que fazem com que o fracasso escolar recaia sobre os indivíduos, atribuindo a estes a responsabilidade por não responderem ao esperado, sejam eles surdos ou ouvintes. Podemos notar aqui que as conseqüências de uma visão da escrita pautada no modelo autônomo de letramento recaem sobre surdos e ouvintes.

Silva coloca que a chamada “crise” no ensino da leitura e da escrita não é privilégio dos alunos surdos, mas que

[...] nesse grupo a situação se complica muito por várias razões, mas principalmente pela falta de uma língua em comum entre professor ouvinte e aluno surdo. Na escola comum, o processo de ensino da escrita para esse grupo de alunos não difere em nada daquele que é dispensado aos alunos ouvintes, uma vez que a escola foi tradicionalmente um instrumento de apagamento cultural e de desvalorização das chamadas minorias [...] (SILVA, 2005, p. 82).

Tratando das especificidades do grupo de surdos e de sua educação, poderíamos nos remeter às idéias apresentadas por Lodi, Harrison e Campos (2002), as quais também apontam para a inexistência de uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos, visto que estes podem ser falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – uma língua distinta da língua da maioria ouvinte – o português. Entretanto, as autoras enfatizam que tal uso, ou seja, o uso da língua de sinais não pode ser estendido a todos os sujeitos surdos e ainda, que este uso se apresenta em diferentes níveis de domínio e conhecimento³⁴. Muitos surdos, segundo as autoras, não têm acesso à LIBRAS e acabam desenvolvendo uma comunicação gestual caseira que, de acordo com as idéias apresentadas por elas, pode fazer com que a LIBRAS seja tratada como uma representação gestual do português, o que acarretaria sua desvalorização. É possível dizer ainda que a

³⁴ Assim como na discussão sobre letramento, consideramos problemática a referência quanto a níveis de domínio e conhecimento também para a LIBRAS. Indicamos a necessidade de discussões futuras. Pois, afinal, deveríamos falar em **níveis** ou em **formas distintas** de domínio e conhecimento da LIBRAS? A idéia de níveis de domínio e conhecimento parece remeter-nos à noção de fluência e, conseqüentemente, da valorização de um nível de conhecimento em detrimento de outro. Mas o que é ser fluente em LIBRAS? Quais são os critérios para se definir quem é ou não fluente? Podemos incorrer no risco de, assim como na Matemática e no uso da língua (português – norma padrão), estarmos definindo um padrão, uma norma também para a LIBRAS. Daí a necessidade de discussões futuras que retornem ao tema aqui indicado.

LIBRAS, por não ser reconhecida e utilizada por ouvintes, é concebida como uma língua de menor valor.

O que observamos é a circulação de discursos que tendem a pressupor que, em sendo surdo, o domínio da LIBRAS é um fato ou que apenas fazem crer uma aceitação de sua existência. Esses discursos em nada modificam as posturas dos ouvintes frente aos surdos e, pior, em situações escolares, mantém-se a valorização da língua portuguesa, seja pelo não uso da LIBRAS ou pela descaracterização da gramática da língua de sinais, realizada através da inclusão de aspectos gramaticais do português (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 37).

Além disso, segundo Silva (2005), observa-se que mesmo com a possibilidade de a escola perceber o aluno surdo como um sujeito bilíngüe, há também a idealização, pois há a procura pelo “mito do bilingüismo perfeito” – no qual se espera que o aluno surdo aprenda a usar o português de forma tão efetiva como usa a língua de sinais.

Um outro fator de desvalorização social da LIBRAS, segundo Lodi, Harrison e Campos (*op. cit.*), é a não-existência de um registro escrito de tal língua, o que implica, muitas vezes, a consideração desta como inferior ou incompleta. Entretanto, trabalhos voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de um sistema escrito das línguas de sinais já existem – como é o caso do **Sign Writing**³⁵. Contudo, as autoras enfatizam que embora “esse sistema possa contribuir para estudos mais aprofundados das línguas de sinais por possibilitar uma análise descritiva dos elementos formacionais manuais e não manuais constitutivos da língua” (p. 37), ele não pode ser compreendido como registro escrito das línguas de sinais, o que faz com que a problemática seja mantida. Uma outra questão apontada pelas autoras trata da obrigatoriedade da escrita da língua majoritária, quando no letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias. Entretanto, esclarecem que no caso dos surdos, tal discussão ainda aparece em segundo plano.

As autoras apontam ainda a existência de trabalhos, como o de Goody (1997), que falam de uma suposta ausência de pensamento abstrato nas culturas ágrafas, por acreditar que tal pensamento depende da escrita. Fato já discutido no item 2.1.

Constata-se, nesses trabalhos, que esta necessidade toma como base os pressupostos da teoria da “grande divisa”, que, ao propor uma dicotomização entre oralidade e escrita, compara, através desta separação, aspectos próprios das culturas orais a partir da “falta” da escrita (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 37).

As autoras também apresentam trabalhos como o de Barthes e Marty (1987) que, segundo elas, desmistificam essas posições que acabam restringindo as comunidades ágrafas ao espaço mítico, por imputar a estas a falta de racionalidade.

³⁵ Sistema de escrita para línguas de sinais, inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton. Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. Para estudo mais aprofundado, ver Stumpf (2004).

Nesse ponto, poderíamos nos questionar sobre a situação dos surdos que não possuem a oralidade e muito menos a escrita. Se alguns autores, de certo modo, consideram irracionais aqueles que não possuem a escrita, mas apenas a oralidade, o que diriam dos surdos que possuem somente a língua de sinais, ou ainda, versões desprestigiadas dela?

Sabemos que existem muitos surdos nessa condição de não-alfabetizados vivendo numa sociedade letrada, com um fator a mais, isto é, além de não dominarem o código escrito não dominam a oralidade presente nessa sociedade, entretanto, para poderem participar de práticas sociais, acreditamos que acabem incorporando outros fatores presentes nas sociedades letradas. As informações visuais talvez sejam esses outros fatores que vão fazer parte do letramento desses indivíduos. Suposições estas que merecem maior atenção, verificação e análise.

Assim, seguindo as idéias apresentadas pelas autoras Lodi, Harrison e Campos (2002), acreditamos que “a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social” (p. 39). Tal idéia também é compartilhada por Giordani que, ao tratar do papel da escola no que se refere ao letramento, expressa-se da seguinte maneira:

A escolarização, ao se referir aos processos de letramento, deve considerar, como objeto de análise, as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre a leitura e a escrita. Neste sentido, é fundamental que a escola se preocupe em como, onde, por que e para quem o letramento é transmitido, da atribuição dos significados e dos usos que dele são feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas e quais dessas expectativas são realizadas e das diferenças estabelecidas a partir da condição social dos letramentos entre a população (GIORDANI, 2004, p. 118).

A autora acrescenta ainda que muito se ouve da escola que “o surdo não sabe e não quer escrever”, o que, segundo a autora, é verdade. Contudo, ela nos apresenta as narrativas dos próprios surdos, nas quais podemos perceber que “os surdos não sabem e não querem escrever **a escrita da escola**”. Percebe-se, então, de acordo com as idéias apresentadas pela autora, que “o surdo quer e sabe escrever **uma escrita diferente da escola**”. Trata-se de um português diferente, que dificilmente é percebido e aceito pela escola.

Lodi, Harrison e Campos, embora acreditem na importância da língua portuguesa, também criticam a forma pela qual ela vem sendo imposta aos surdos, pois inferioriza-se e descaracteriza-se a língua de sinais e, conseqüentemente, a diferença lingüística existente.

Ignorando a diversidade de linguagens em circulação, pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 39).

E mesmo nos casos nos quais os discursos indicam uma aceitação da língua de sinais, as autoras observam um fenômeno diferente, mas não menos preocupante. Pois, segundo elas, as atenções são desviadas das questões pertinentes à escrita e ao letramento e os educadores ocupam-se, unicamente, com informações e conteúdos curriculares, reduzindo novamente a escrita a instrumento.

Segundo as autoras, alguns professores de surdos consideram a importância da LIBRAS para a formação dos surdos para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais, entretanto, não há referência às práticas de letramento realizadas em LIBRAS que poderiam ser tomadas, segundo as autoras, como base para a apropriação dos discursos escritos. E assim, a grande dicotomia permanece e o que pode ser dito em LIBRAS não se relaciona em nada com o processo de escritura do português.

Esse fenômeno apresentado pelas autoras não é próprio da educação de surdos e se aproxima daquele observado em relação às comunidades indígenas: o português é imposto como língua dominante na tentativa de “apagamento” da diferença, visto que esta é tomada a partir do olhar daquele que pertence, segundo as autoras, à sociedade tida como superior.

Entretanto, o que se observa na apropriação da escrita por diferentes grupos indígenas é que estes têm dado significados próprios, não desvinculados das formas de representação de suas comunidades, como nos mostram os trabalhos de Mendes (2001) e de Souza (2001).

De acordo com as idéias apresentadas por Lodi, Harrison e Campos, essa imersão social dos surdos e a ausência do registro escrito da língua de sinais são fatores que dificultam o processo de resistência pela língua. Pois, mesmo que exista uma aceitação da língua de sinais como língua em circulação dentro do ambiente escolar, ela é concebida como prática de interação entre os pares na troca de experiências cotidianas e informais e não como língua em uso para as práticas de ensino, ou seja, a língua de sinais não é tida como apropriada para o desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem para o acesso à língua portuguesa.

A estas práticas escolares ainda está subjacente a idéia de que sem a escrita torna-se impossível, ou muito difícil para os surdos, a compreensão de conceitos abstratos, o que implica, com freqüência, a utilização de materiais concretos, por não se acreditar que a LIBRAS, por si, possa, como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem.

A questão, então, não é a LIBRAS e nem a “falta” do português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 40).

Nesse ponto, parece ser possível estabelecer uma relação com o modelo autônomo de letramento que atribui à escrita a responsabilidade pelo desenvolvimento de capacidades como a abstração, ou seja, sem a escrita, seria mesmo impossível o pensamento abstrato. Da mesma forma, existem aqueles que acreditam que somente por meio do português escrito o surdo poderia entender conceitos abstratos, tendo como base a idéia de que só a língua de sinais não seria suficiente para a compreensão de tais conceitos.

As autoras observam ainda que a imposição do português aos surdos é desvinculada dos conhecimentos trazidos e construídos anteriormente por eles e, que esse modelo tem se mostrado inatingível, levando o surdo a evitar se expor ao erro, implicando no distanciamento das práticas escritas.

Assim, continuamos assistindo à formação de sujeitos surdos que pressupõem que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever uma habilidade de treino e cópia [...] (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 42).

Nesse sentido, como nos coloca Lebedeff (2004), a escola não estaria desenvolvendo práticas de letramento, mas práticas de decodificação de palavras.

Em seus estudos, Lodi, Harrison e Campos (*op. cit.*) notaram também que os surdos se vêem obrigados a se apropriar da gramática do português durante a leitura, pois pensam que necessitam realizar o pareamento das palavras nas duas línguas. Esses fatos, segundo as autoras, ilustram a maneira como os surdos, em sua maioria, têm lidado com o português escrito e refletem as práticas educacionais a que foram submetidos, as quais desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na/pela língua de sinais.

Dessa maneira, a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2002, p. 44).

E, fazendo referência a Bakhtin/Volochinov (1929), as autoras colocam que se a língua for tratada fora dos contextos sociais que a tornam viva, ela perderá sua mobilidade e potencialidade de sentidos. Assim, o ensino da língua centrado apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois, segundo as autoras, o acesso à escrita será pleno somente quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.

Acreditamos que estas questões têm perpassado a educação como um todo; entretanto, no caso dos surdos falantes da língua de sinais, essa situação se agrava, pois estes são obrigados a dominar uma gramática de uma língua que não é a deles, ou seja, para serem competentes, precisam ter pleno domínio do que é para eles uma segunda língua.

Lodi, Harrison e Campos (2002) concluem, dando voz à Kleiman (1995), que a deficiência do sistema educacional na formação de sujeitos letrados não decorre apenas do fato de o professor, algumas vezes, não ser representante da cultura letrada ou de não ser instrumentalizado para o ensino e que, portanto, as falhas seriam mais profundas, visto que são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

Poderíamos dizer que dentro, e também fora da escola, muitas concepções precisam ser mudadas. Entre elas a concepção de escrita predominante na maioria das instituições que atendem surdos no Brasil. Pois, de acordo com as idéias apresentadas por Pereira (2002), ainda prevalece “uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento)” (p. 49). A autora coloca ainda que, como resultado, muitos surdos identificam significados isolados de palavras, são capazes de usar estruturas frasais trabalhadas, mas não conseguem fazer uso efetivo da língua e não se constituem, portanto, como sujeitos da linguagem.

Para a autora, assim como para as crianças ouvintes, no trabalho com as surdas, a linguagem deve ser vista como resultado da interação entre sujeitos, ou, como refere Citelli (2001, *apud* Pereira, 2002), como lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências, onde falas entram em choque com outras falas, formando uma rede na qual muitas vezes é difícil localizar as matrizes discursivas. Seguindo ainda as idéias apresentadas pelo autor Citelli, Pereira coloca que se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter/ação), saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre. E, seguindo as idéias da autora, em se tratando de crianças surdas, a interação ocorrerá através da língua de sinais.

Um aspecto comum aos surdos e aos ouvintes, apontados por Pereira (*op. cit.*), está na afirmação de que para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. No caso dos surdos, esse conhecimento de mundo é adquirido, muitas vezes, por meio da língua de sinais.

Contudo, não podemos nos esquecer de que “ser surdo” não implica ser “falante” da língua de sinais, como já citado anteriormente. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de perceber a situação bilíngüe de alguns surdos.

Karnopp aponta:

[...] a própria escola não reconhece a situação bilíngüe do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação lingüística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como “deficientes lingüísticos” (KARNOPP, 2002, p. 56).

Para essa autora, o ponto de partida é um entendimento da natureza da escrita como um ato político, social, mental e lingüístico, ao considerar a escrita como uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade; cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável. A autora também argumenta que a escrita de surdos é freqüentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas”, conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor.

São também desconsideradas as diferentes práticas discursivas e os diferentes gêneros discursivos, ou seja, os textos produzidos na escola são freqüentemente “artificiais”, para um único leitor, o professor, com uma tipologia textual que enfatiza a descrição e a narração, com temas desgastados, tais como relato de passeios, férias, história de vida (KARNOPP, 2002, p. 56).

Enfim, a autora coloca que o tipo de prática lingüística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela. Desse modo, os surdos que fazem uso da língua de sinais são tomados como grupo minoritário, não somente sob um ponto de vista numérico ou estatístico, mas sob uma perspectiva também sociológica, sendo um grupo não dominante e oprimido.

Entretanto, autores como Pereira (2002) contestam essa idéia e colocam que, ao contrário do que muitos pensam, “[...] as línguas de sinais não são limitadas e nem empobrecidas quando comparadas às línguas orais” (p. 47). A autora coloca ainda que, embora as pesquisas demonstrem que a Língua Brasileira de Sinais tem estatuto lingüístico e é adquirida sem dificuldade por crianças surdas, filhas de pais surdos, a sua adoção na educação de surdos é um fato recente no Brasil. Contudo, segundo a autora, a Língua Brasileira de Sinais vem recebendo cada vez mais atenção dos pesquisadores e educadores e é crescente o número de adeptos e defensores do seu uso. Tais idéias poderiam conduzir-nos ao pensamento de que, para o surdo, seria necessária apenas a língua de sinais, devendo este ser privado da aprendizagem do português.

Entretanto, como coloca Karnopp:

Não estamos defendendo, com estas colocações, o monolingüismo, nem a segregação desta minoria pelo uso exclusivo da língua de sinais. A reflexão objetiva avalia o status lingüístico das línguas em análise, em que se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português (KARNOPP, 2002, p. 57).

O que estamos propondo aqui é uma discussão sobre a desvalorização, por parte da cultura dominante, de um dos elementos mais importantes da cultura surda, ou seja, a desvalorização da sua língua. Estamos pensando também na aceitação e na valorização de um único tipo de escrita e de língua e no status conferido àqueles que as dominam. E como consequência:

Um grande número de pessoas surdas e também outros grupos sociais minoritários (sem poder) são privados de contribuir para o estoque coletivo do conhecimento cultural existente nesses grupos, pois a educação favorece um certo tipo de capital cultural: aquele da cultura dominante (KARNOPP, 2002, p. 61).

Assim, segundo a autora, aprender a língua portuguesa representa um tipo especial de capital cultural que tem valor único na escola de surdos. Daí, o esforço de muitos surdos em, tentando se aproximar do modelo ouvinte, aprenderem sua língua, não só na escrita, mas também na fala. Como podemos perceber, o problema é mais amplo e não será solucionado pela simples tolerância da pluralidade de manifestações. Talvez o reconhecimento dessa pluralidade de manifestações e, conseqüentemente, o reconhecimento de que o modelo de letramento escolar não pode mais ser tomado como único, seja apenas o primeiro passo. Pois, como nos coloca Giordani:

[...] o paradigma das práticas de letramento escolarizado e dominante na sociedade moderna não pode mais ser mantido como única referência, já que inúmeros estudos etnográficos revelam que há diversas práticas sociais em que a linguagem escrita pode estar envolvida com significados e conseqüências também variadas (GIORDANI, 2004, p. 122).

Considerando a dificuldade encontrada na escrita do português em função da sua relação com a oralidade, um outro ponto a ser discutido é a questão de um sistema escrito compatível com a língua de sinais, como é caso do sistema **Sign Writing**, defendido por alguns como uma saída para os surdos. A autora surda Stumpf defende essa idéia e coloca:

Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. [...] A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (STUMPF, 2002, p. 63).

E ainda tratando da relação dos surdos com o português, a autora enfatiza que há sempre uma insegurança, pois eles precisam receber a aprovação para saber com certeza o significado das palavras, sendo ainda mais difícil a organização das frases, uma tarefa impossível para a quase totalidade dos surdos.

Embora seja uma pessoa surda defendendo esse sistema de escrita, preocupa-nos o fato de que o sistema Sign Writing tenha sido criado por um ouvinte e não pela própria comunidade de surdos, como é o caso da língua de sinais. Além disso, é necessária não apenas a criação de um sistema escrito, mas a criação de funções reais para o uso desse sistema pela comunidade surda. Embora não seja este o foco do nosso estudo, esta é uma questão ainda a ser problematizada.

Voltando a tratar das especificidades relacionadas ao letramento e à comunidade surda, apontamos as situações vivenciadas por aquelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em que um território lingüístico comum dificilmente será encontrado. Sabemos que no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui, como nos coloca Lebedeff (2004), uma competência comunicativa em sua língua materna, cujo conhecimento lingüístico contribui para a aquisição da leitura. O mesmo não ocorre com a criança surda que chega à escola sem uma base lingüística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita. Pois, no caso das crianças surdas, como a própria autora aponta, “[...] sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento” (p, 129).

Sem a pretensão de esgotar a ampla discussão que pode ser estabelecida sobre letramento, bem como sobre suas relações com a comunidade surda, tentamos, nesse tópico, lançar alguns questionamentos sobre as práticas de letramento dos surdos que, geralmente, são analisadas limitadas ao contexto escolar, e ainda sob uma expectativa de equiparação às práticas de letramento dos ouvintes.

Como já explicitado anteriormente, acreditamos na existência de diferentes práticas de numeramento-letramento, numa concepção de letramento que se aproxima do modelo ideológico. Assim, acreditamos que as práticas de numeramento-letramento são plurais e mudam de acordo com o contexto e reconhecemos que as práticas escolarizadas devam ser consideradas como *uma* das inúmeras práticas de numeramento-letramento presentes em nossa sociedade.

Entretanto, não podemos negar a desvalorização sofrida por aqueles que não apresentam um desenvolvimento satisfatório (aquele esperado pela esfera dominante) no que se refere às práticas de numeramento-letramento escolares, ainda que estes participem de outras práticas fora da escola. Entre outros, inserem-se neste grupo, os jovens e os adultos surdos, em sua maioria, não-alfabetizados, protagonistas do presente estudo.

2.3.1. Experiências de letramento no processo de escolarização do surdo

Sabemos que alunos, surdos ou não, podem estabelecer com seus professores e colegas, um jogo de faz-de-conta, dentro do ambiente escolar. Ou seja, um faz de conta que ensina e o outro faz de conta que aprende.

Góes e Tartuci (2002) abordam algumas condições da experiência escolar de alunos surdos incluídos na rede regular de ensino e discutem a forma pela qual o surdo participa ou é autorizado a participar dos acontecimentos da sala de aula. Para as autoras, ao “aprender a ser aluno”, o surdo incorpora artifícios que “simulam” a vivência do processo de letramento (p. 110). As autoras preocupam-se com o fato de que essa simulação tenha efeito prejudicial para o conjunto da educação escolar de alunos surdos, repercutindo ainda na sua formação como pessoa. E embora essa encenação possa ser parte dos processos vividos por alunos em geral, as autoras pretendem apontar certas especificidades que ela assume na situação escolar de surdos.

Em quase todos os casos observados pelas autoras, foi nítida a desconsideração das peculiaridades de linguagem desses surdos, que sofrem os efeitos da falta de um consistente território lingüístico comum com interlocutores ouvintes.

De modo geral, a prática escolar é pouco permeável aos diferentes universos culturais de seus alunos e se centra mais na transmissão do que no compartilhamento de idéias. A sala de aula não tem sido um espaço que dê voz a todos e que valorize a escuta da voz do aluno. Ainda assim, quando o professor se dispõe a um intercâmbio com o aluno ouvinte, ele conta com a possibilidade de compartilhar idéias, dialogar e chegar a certo entendimento [...] Mas, frente ao aluno surdo, não parece haver expectativa de alguma compreensão mútua; então, as aulas seguem como se todos fossem ouvintes, e a surdez é “esquecida” (GÓES e TARTUCI, 2002, p. 113 – 114).

Contudo, as autoras colocam que mesmo nesse cenário de interações limitadas, o aluno surdo acaba participando da rotina da sala de aula. E, inerente ao esforço de acompanhar as atividades de aula está a dificuldade de compreensão de várias informações como avisos, instruções para os trabalhos, datas de provas, eventos, etc. Segundo as autoras, nessas situações, os surdos contam com a ajuda dos colegas ouvintes que tomam nota das informações para que eles possam copiar. E apontam ainda que o “copiar” acaba sendo um tipo de estratégia para que o aluno surdo possa se manter “vivo” no ambiente. “O esforço para ser aluno participante se materializa, em especial, nessa estratégia. Assim, ele é incluído e se inclui nas atividades em sala de aula” (p. 114).

Lane (1992), tratando da realidade americana, também menciona tais estratégias e coloca:

Para se inserir o melhor possível numa classe para ouvintes, a criança surda esconde o seu aparelho auditivo, finge que compreende as lições, quando na realidade não compreende, copia os trabalhos dos outros alunos, raramente faz perguntas na sala de aula ou se voluntaria para respondê-las, fala o menos possível com os estudantes ouvintes [...] (LANE, 1992, p. 128).

Góes e Tartuci colocam que apesar da longa trajetória escolar e de tais estratégias não se verificou um domínio efetivo da leitura e da escrita pelos surdos de seu estudo. Alguns alunos desistiram (os meninos de primeira série) e outros (mais jovens) enfrentaram as condições e permaneceram na escola. Entretanto, quais seriam as bases dessa resistente permanência? Segundo as autoras, os jovens surdos em nada incomodavam às professoras, pois já haviam aprendido e continuavam aprendendo a ocupar o “lugar de aluno”. Dentro de um roteiro de encenações, os jovens alunos surdos tinham uma grande capacidade para lidar com o jogo de aparências e simulavam a situação de um aprendiz “que aparenta estar aprendendo”. As autoras enfatizam que esse fato não acontece somente no caso de alunos surdos, mas que nos casos por elas estudados “há uma preservação e uma intensificação dos artifícios referidos, que são limitantes das experiências de letramento” (p. 117).

As autoras apontam ainda que nos casos por elas estudados havia a possibilidade de quebra do ritual, ou pelo menos, para a explicitação do não estar aprendendo. Mas os surdos não faziam uso de tal possibilidade e não é fácil explicar por quê. Entretanto, apontam que os efeitos prejudiciais estendem-se à formação da pessoa, pois a experiência escolar vai constituindo modos de significar o mundo e a si mesmo, construindo a subjetividade, incorporando referências de identidade e assim por diante.

Enfim, as autoras concluem que:

Se queremos ter escolas que acolham o aluno surdo com sua surdez, suas possibilidades de construção de linguagem e suas formas peculiares de significar o mundo, devemos, entre outras coisas, dar especial atenção aos problemas que estão por trás tanto do “fracasso” de seu abandono das salas de aula, quanto do “êxito” de sua permanência nelas (GÓES e TARTUCI, 2002, p. 118).

Com esse e com inúmeros outros estudos, podemos perceber que as experiências de inclusão têm acontecido sem qualquer cuidado especial com a condição específica dos surdos, e o fracasso das experiências de aprender é mais numeroso do que as vivências de sucesso.

Nesse sentido, autores como Lacerda colocam que é nesse contexto que a experiência com intérpretes de língua de sinais em sala de aula começa a surgir.

Prática ainda recente em nosso país, pouco conhecida e divulgada, merece atenção e reflexão buscando desvendar suas possibilidades e limitações frente às necessidades educacionais dos sujeitos surdos (LACERDA, 2002, p. 120).

A autora coloca que, no Brasil, os alunos surdos vêm sendo inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental e que experiências como essas têm evidenciado a dificuldade ao acesso à língua portuguesa enfrentada pelos surdos e ainda as dificuldades dos professores na comunicação com esses alunos, como já discutido anteriormente. O elemento novo para a discussão está no fato apontado por essa autora, de que algumas poucas escolas têm permitido ou proposto a inserção de um intérprete nesses ambientes, buscando uma possível solução para essa problemática.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2000, apontando para a necessidade de atenção às questões lingüísticas dos surdos deixa sugerida a possibilidade de participação de intérpretes educacionais de maneira mais freqüente. Todavia, a autora adverte que a inserção desses profissionais deve ser feita com cuidado e reflexão, pois nas duas escolas de seu estudo ocorreu a ilusão inicial de uma inclusão perfeita. Acreditava-se que a presença de alguém que dominasse a língua da criança surda e que mediasse a comunicação entre os atores da sala de aula seria a solução definitiva para o problema.

Ao mesmo tempo em que a presença do intérprete era comemorada e vista como uma solução, também causava incômodo. Tratava-se de um adulto estranho penetrando no espaço escolar. Essa presença gerava desconfiança por parte do professor, ou de outros funcionários da escola, acerca de seu papel e do espaço que ocuparia em sala de aula (LACERDA, 2002, p. 123).

A autora enfatiza que o intérprete poderia ser visto como alguém externo que pode desequilibrar as relações pretendidas no espaço escolar. Entretanto, segundo a autora, essas tensões iniciais são comuns, e a confiança mútua entre professor e intérprete só ocorrerá depois de uma certa proximidade, da negociação de papéis e de discussões que possibilitem a reflexão sobre essa prática, tentando torná-la mais clara e adequada para ambos. Uma outra questão apontada pela autora refere-se à permanência do intérprete no espaço escolar. Nas escolas estudadas, a autora percebeu que todos os membros da escola acreditavam que essa presença do intérprete seria passageira, pois após algum tempo a presença dele seria dispensável, visto que professores e membros da direção teriam pleno domínio da língua de sinais.

O desejo de que o intérprete fosse passageiro, já que aos poucos a escola saberia lidar com o aluno surdo, assim como lida com todos os outros alunos, aponta para a dificuldade em compreender as questões de linguagem que interferem no desenvolvimento das pessoas com surdez, e a complexidade da língua de sinais, como uma língua plena que não pode ser dominada a partir de uma breve observação (LACERDA, 2002, p. 124).

A autora coloca que a escola precisa abrir espaço para a participação do intérprete também nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, já que ele tem um conhecimento significativo sobre a surdez. Para a autora, é relevante que o

intérprete educacional tenha preparo para atuar também como educador, como alguém atendo às dificuldades da criança e que possa buscar novos modos de mediação, tentando favorecer a construção de conhecimentos. Um outro aspecto a ser considerado está no fato de a criança surda não ter outros parceiros que dominam a língua de sinais no espaço da sala de aula.

Segundo Lacerda (2002), um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e troca de idéias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez. Um outro problema apontado pela autora está no fato de que a pessoa surda que frequenta a escola, nem sempre tem aquisição plena da língua de sinais. Nesse caso, a presença do intérprete pouco ajudaria. Como podemos perceber:

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (LACERDA, 2002, p. 128).

Ou seja, a presença do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais do aluno surdo, como muitos acreditam. A solução estaria, então, nas escolas só para surdos?

Souza (2002) coloca-nos que: “Educar em seu sentido mais amplo, seja na escola, seja fora dela, é sempre colocar o sujeito-aprendiz dentro de uma certa norma” (p. 136). Para a autora, uma das normas que nos foi inculcada foi a de que o português é a língua do Brasil e que, portanto, em sendo brasileiro, o normal é falar bem e corretamente a língua de seu país, isto é, o português. E nessa discussão sobre a norma, a autora afirma que todo o processo de normalização é homogeneizador, pois tenta trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma. E, uma vez normalizado, o indivíduo naturaliza a própria norma, pois passa a acreditar que tudo que diz respeito a tal norma teria sido “sempre assim” (p. 138).

De acordo com as idéias apresentadas pela autora, há um modelo escolar disciplinar do qual somos herdeiros ou ao qual somos submetidos. Para ela, nosso processo educativo produziu em nós não só a ilusão de que no Brasil se fala o português, mas também que só existe um jeito correto de se falar e escrever o português. Fato também discutido em Giordani:

A escola, através do seu currículo totalizante, produziu a ilusão em nós de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão (GIORDANI, 2004, p. 124).

Segundo Silva, o Brasil é considerado um país monolíngüe mesmo contando com variadíssima composição étnica e dimensões continentais. De acordo com a autora:

Esse e outros aspectos de nossa realidade fazem com que seja mais difícil compreender-se e encorajar-se práticas bilíngües em contexto de minorias e a consequência disso é o apagamento das línguas faladas pelas minorias étnicas e sociais tornando possível, entre outras coisas, que se delineie apenas um tipo de bilingüismo - o de escolha - e o aparecimento do mito do bilingüismo perfeito, ou seja, a visão de que o sujeito, para ser bilíngüe, deve buscar aprender uma língua de prestígio e, ao fazê-lo, possuir uma proficiência simétrica das quatro habilidades básicas, ou seja, falar, entender, ler e escrever nas duas línguas, o que possibilitará ao aprendiz uma posição melhor dentro da sociedade em que vive (SILVA, 2005, p. 50).

Contudo, ainda de acordo com as idéias apresentadas por Silva (*op. cit.*), não é apenas no Brasil que essa imagem de “cenário monolíngüe” predomina. Se pensarmos em termos mundiais, como nos propõe Romaine (1995, *apud* Silva, 2005), o multilingüismo é a situação lingüística que mais ocorre, sendo o monolingüismo algo que não poderia representar a norma.

Para Souza (2002), desmanchar essa ilusão requer suspeitar das práticas e das justificações da própria norma. E é exatamente o que fazem surdos, ou índios, quando reivindicam uma escola para si, onde a língua da comunidade escolar seja a sua própria: a de sinais no caso dos surdos ou as indígenas no caso dos índios. De acordo com as idéias apresentadas pela autora, quando os surdos nos pedem uma escola própria, que possa legitimar sua língua e suas culturas, eles obrigam a nós e ao Estado a encarar as diferenças que constituem o tecido social brasileiro. E com isso, eles interpelam a ilusão de que somos um país de uma única etnia, língua, identidade e cultura.

Contudo, segundo a autora, os atuais movimentos de renovação da escola, no geral, acabam por concluir que os surdos precisam ser ajudados a se desfazerem da idéia da tal escola de surdos. Para ela, uma das táticas para isso tem sido o incentivo à formação de intérpretes e de professores surdos.

De acordo com as idéias apresentadas pela autora, o MEC (Ministério da Educação) parece estar investindo muito nessa direção, mas o erro estaria no fato de que os profissionais formados vão acabar trabalhando como auxiliares nas escolas de ouvintes, visto que não há investimento governamental na criação de escolas bilíngües para surdos.

Não que a formação de intérpretes e de professores surdos não sejam medidas importantes. A questão é que corremos o risco de não nos perguntarmos a que interesses, e a de que grupos, esta formação está interessando neste momento – quanto mais se considerarmos o horizonte discursivo no qual tais programas de formação estão se articulando (SOUZA, 2002, p. 140).

A autora está se referindo aos discursos que, por exemplo, definem como “deficiente” aquele que não ouve e admitem que se o preço para o surdo “estar” na escola inclusiva for a retirada de partes importantes de seu currículo, então, que seja pago.

Segundo as idéias apresentadas pela autora, a inclusão seria mais uma tecnologia de seqüestro de todos os anormais sociais, ou seja, daqueles que estão fora da norma, que

seriam mantidos no cativeiro da escola sob vigilante atenção de especialistas que poderiam continuar produzindo saberes sobre eles. Entretanto, tais saberes se referem aos seus ouvidos, suas dificuldades em aprender português, etc. Saberes que legitimam a própria norma e duplicam as práticas de contenção do perigo que ela possa correr.

A autora enfatiza que alguns grupos de surdos têm tentado mostrar que, para ser brasileiro, apenas arbitrariamente há a necessidade de saber português.

Dá-se extrema importância à língua oral, à língua majoritária, como se fosse impossível a vida sem ela. Contudo, como nos aponta Lane, ao tratar da realidade americana:

Existem muitas coisas mais importantes na vida do que falar a língua nacional em voz alta ou compreendê-la quando alguém fala conosco. Em todo o mundo, muitos milhões de pessoas surdas e ouvintes não falam a língua nacional – têm a sua própria linguagem minoritária, a qual satisfaz a maior parte das suas necessidades. A tragédia não reside no facto de as crianças americanas surdas não poderem falar nem ler o inglês nos lábios, mas sim no facto de a sua educação ser exclusivamente orientada num inglês que elas não conhecem (LANE, 1992, p. 122).

Historicamente, vários estudos apontam para fracassos e insucessos, prós e contras, tanto no ensino especial, exclusivamente voltado para o atendimento da pessoa surda, como da inserção desses sujeitos no ensino regular (*Revista Espaço*, 1997). Entre as possíveis causas apontadas para o fracasso da educação do surdo, também dentro de escolas especiais, está o programa curricular desenvolvido na grande parte dessas escolas. Quando comparados aos conteúdos da mesma série da escola regular, verifica-se a redução de temas e a simplificação dos mesmos, com a justificativa de garantir a compreensão pelos alunos. Há também a tendência a detalhar o conteúdo, fato que não incentiva a curiosidade e o raciocínio dos envolvidos nesse tipo de processo educacional.

Sabemos que muitos itens precisam ser analisados ao falarmos da atual situação da educação do surdo. Considerando a individualidade de cada pessoa, seria impossível indicar no presente estudo, a melhor escola ou a melhor abordagem educacional. Para isso, seria necessária uma melhor análise dos aspectos positivos e negativos de cada proposta e ainda uma contextualização da situação de cada pessoa surda. Sendo assim, a discussão sobre essa temática fica momentaneamente encerrada, considerando ainda a relevância de inúmeros outros fatores; entre eles: o despreparo dos profissionais da educação, a dificuldade ou a ausência de revisões sobre a prática pedagógica, as discussões sobre currículo e sobre as políticas educacionais, e até mesmo a interferência da escola no processo de formação de identidades e subjetividades de cada pessoa. Questões estas que devem ser analisadas em qualquer escola, independentemente de qual seja o público ao qual ela se destina.

Enfim, tentando levantar algumas questões gerais e específicas sobre letramento e surdez, acabamos nos remetendo para o ambiente escolar (seja a escola especial ou a rede regular de ensino) e para as inúmeras problemáticas que o cercam. Pensamos que seria mesmo impossível fugir dessa discussão, visto que a escola é considerada a mais importante agência de letramento. Entretanto, a proposta inicial deste trabalho era lançar um olhar para as outras agências nas quais diferentes usos da leitura e da escrita são exigidos, buscando conhecer outras práticas de letramento e, na impossibilidade de separação, conhecer também outras práticas de numeramento em que os surdos se inserem, que são desvalorizadas pela escola. Contudo, com o andamento da pesquisa, surgiu a necessidade de um recorte, pois, mesmo na instituição (não-escolar) escolhida para o estudo foi possível perceber que a prática escolar acaba se impondo e, conseqüentemente, ocultando outros tipos de práticas. Tal discussão será apresentada de forma mais detalhada nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE PESQUISA: SEUS MEDOS E SEUS SABORES

Como já explicitado anteriormente, este trabalho segue uma abordagem qualitativa, que tem como base as idéias apresentadas por ERICKSON (1984, 1989)³⁶, na busca da compreensão dos olhares e significados que os participantes da pesquisa apresentam sobre os fenômenos estudados. Primeiramente, tínhamos o objetivo maior de atentar para as diversas formas de participação dos surdos em práticas de numeramento-letramento. Entretanto, esse questionamento mais amplo conduziu-nos a perguntas mais específicas, que podem ser enunciadas da seguinte maneira:

- *No processo de numeramento-letramento, quais as representações de escola para os surdos?*
- *Quais os significados dados pelos surdos, à aprendizagem, à Matemática e à escrita, em suas práticas de numeramento-letramento?*

A reformulação das perguntas fez-se necessária, pois durante todo o processo muitos elementos foram surgindo e redirecionaram o foco da pesquisa. Contudo, nossos objetivos estiveram sempre em torno dos significados produzidos pelos surdos sobre suas práticas de numeramento-letramento, sejam estas escolarizadas ou não.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição do estado de São Paulo que oferece atendimento a surdos de diferentes idades, residentes na cidade onde se localiza a instituição e em sua região, bem como aos seus familiares, contando com uma equipe multidisciplinar, com profissionais como pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e instrutores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A instituição não é nomeada como uma “instituição de ensino”, embora também desenvolva atividades educativas visando à inserção do surdo na sociedade.

A escolha desse local para a realização da pesquisa ocorreu por já conhecermos alguns profissionais que nela trabalham – o que facilitou os primeiros contatos e, conseqüentemente, a nossa entrada na instituição. Um outro fator que influenciou a escolha

³⁶ Erickson fala da etnografia educacional. Tal autor, baseado na Antropologia, foi um dos primeiros a falar em etnografia para o contexto escolar, propondo "olhar" para a sala de aula, não apenas como um laboratório, mas como um ambiente sócio-cultural, trazendo para a Educação a interação entre as diversas áreas e a busca do conhecimento dos "detalhes".

foi o fato de a instituição não ser uma escola. E ainda, principalmente, por ser um ambiente no qual a língua de sinais é privilegiada em todas as atividades com os surdos.

No segundo semestre de 2005 comecei³⁷ a freqüentar a instituição semanalmente, tendo como primeiro intuito estabelecer relações com o grupo de surdos e de professores e ser aceita por eles para só, posteriormente, iniciar o processo de geração de dados para a análise, que teve como procedimentos: a observação das aulas ministradas em uma sala de estudantes surdos (em torno de oito jovens e adultos), a elaboração de diário de campo, a análise dos registros produzidos pelos alunos surdos durante o processo, a realização de entrevistas semi-estruturadas com um dos profissionais envolvidos (o instrutor surdo) e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os jovens surdos – gravadas em vídeo, mediadas por pessoas conhecedoras de LIBRAS e, posteriormente, traduzidas por intérpretes (procedimento mais apropriado quando a comunicação é em LIBRAS), para que assim fosse possível levantar questões a partir da perspectiva dos próprios surdos.

3.1. A inserção no campo

A história de minha inserção no campo começou bem antes de sua concretização. Já nos momentos de estudo, durante as disciplinas do mestrado, o contato com a teoria já criava grandes expectativas.

No estudo das diversas abordagens qualitativas de pesquisa, optamos por nos apoiarmos nas idéias propostas por Erickson (1984, 1989), pois elas pareceram estar em maior conformidade com a realidade do contexto da pesquisa e com as necessidades e os objetivos do nosso trabalho.

Para tal autor, a realização de um trabalho de campo observacional participativo e interpretativo deve implicar uma longa e intensiva participação no contexto em estudo, iniciada sem nenhuma expectativa conceitual prévia que possa limitar o olhar do investigador e, ainda, no cuidadoso registro das observações e na elaboração de uma descrição detalhada que adote o ponto de vista dos sujeitos em estudo. Ou seja, para ele, é preciso considerar os significados dos sujeitos sobre os acontecimentos. E quanto maior for o tempo de permanência nesse contexto, maior será a possibilidade de se alcançar um olhar mais apurado sobre os modos de vida das pessoas e seus significados.

É possível notar que tais aspectos exigem que o investigador tenha uma postura diferenciada das utilizadas dentro de outros enfoques que, para Erickson, deve ser uma

³⁷ Até o presente momento a escrita do trabalho se fez com referência à primeira pessoa do plural, por se tratar de uma construção conjunta entre pesquisadora e orientadora. Contudo, nos trechos que seguem, a escrita passará a fazer referência à primeira pessoa do singular, por se tratar de uma experiência vivenciada apenas pela pesquisadora, embora compartilhada com a orientadora, por inúmeras conversas e relatos. Quando necessário, voltaremos a utilizar a primeira pessoa do plural.

postura crítica baseada em certos pressupostos teóricos. Segundo o autor, a investigação interpretativa e sua fundamentação teórica surgiram no final do século XVIII, a partir do interesse pela vida e pelas perspectivas das pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz na sociedade. Sendo assim, cada vez mais, acreditávamos que um estudo com essas características poderia auxiliar-nos no conhecimento de um grupo oprimido como o dos surdos, criando possibilidades para que eles pudessem ter uma oportunidade de expressão.

Ainda segundo Erickson, os sujeitos investigados devem estar bem informados sobre os propósitos e as atividades da investigação, assim como de qualquer exigência ou risco que eles possam correr ao serem investigados, e ainda devem contar com a maior proteção possível de tais riscos. Desse modo, questionamo-nos sobre as formas de tornar claros os nossos objetivos, sobre os cuidados éticos que poderiam garantir a proteção de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Entretanto, cientes da grande responsabilidade que existe em um trabalho qualitativo como o proposto por Erickson, a inserção no campo, num primeiro momento, visava mais ao estabelecimento de relações com os participantes do que à geração de dados propriamente dita. Pois afinal, é necessário todo cuidado e respeito, visto que estamos a tratar de pessoas e não de simples objetos de pesquisa.

3.1.1. A relação com o grupo de surdos

Torna-se impossível ocultar a grande ansiedade que precedeu o meu contato como pesquisadora com o grupo do estudo.

Minha orientadora e eu procuramos uma das docentes de um dos cursos da instituição para falar do nosso projeto e ela prontamente decidiu encarar conosco o desafio de entrar num terreno ainda tão pouco explorado. Contudo, as questões burocráticas e os desencontros pessoais adiaram por muitas vezes o tão aguardado encontro com os alunos. E isso fez com que as expectativas ficassem ainda maiores.

Logo consegui conhecer a primeira professora da turma, mas ficava imaginando como seria o grupo de alunos surdos. E pensava sobre qual seria o meu papel na instituição, como seria o meu trabalho como pesquisadora; entretanto, o que mais me intrigava era pensar em como eu seria recebida por todos eles. Afinal, eu era um elemento estranho entrando num espaço compartilhado e conhecido por eles, o que me fez recordar de um texto estudado em uma das disciplinas do mestrado.

Trata-se de uma obra de Elias e Scotson (2000), traduzida por Vera Ribeiro e intitulada “*Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*”. Nesta obra, os autores apresentam uma pequena comunidade industrial de uma periferia e a nítida divisão que ocorre em seu próprio interior, entre dois

grupos: os *estabelecidos* e os *outsiders*. Segundo os autores, o primeiro grupo era constituído por pessoas que já habitavam na comunidade de Winston Parva³⁸, enquanto o segundo grupo era formado pelos moradores mais recentes. Com esse texto foi possível notar que os *estabelecidos* compartilhavam a crença de que eram humanamente melhores e por isso recusavam manter qualquer contato social com os *outsiders*, estigmatizados como inferiores, indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros.

No texto de Elias e Scotson, os *estabelecidos* podem ser compreendidos como um grupo maior e mais coeso de sujeitos que, certamente, ocupam as posições privilegiadas, exercendo poder e dominação sobre a minoria, ou seja, sobre os *outsiders* que, por sua vez, são desfavorecidos nas relações de poder, pois formam um grupo menor, não tão coeso e, portanto, sem muita força.

Na realidade de Winston Parva, como já citado anteriormente, a relação *estabelecidos-outsiders* dava-se entre os moradores antigos e os recém-chegados. Porém, na nossa sociedade, não é difícil perceber aqueles que compõem o grupo de *estabelecidos*, nem tampouco aqueles que fazem parte das diversas minorias, isto é, aqueles que podem ser chamados de *outsiders*, por se distanciarem daquilo que, muitas vezes, é tido como norma pelo grupo mais poderoso. Assim, poderíamos dizer que as posições de *outsiders* podem ser ocupadas por diferentes grupos de pessoas, quer sejam, os negros, os pobres, as mulheres, os índios, os surdos, entre outros.

Sabemos que, na nossa sociedade ouvinte, são sempre os surdos que ocupam as posições de *outsiders*³⁹, entretanto, no momento de minha inserção no campo, é possível dizer que, ainda que provisoriamente, a ordem se inverteu naquele pequeno espaço da sala de aula. O grupo de surdos era a maioria, apresentava maior coesão, tinha uma história compartilhada dentro da instituição, era o *estabelecido*. E eu, única integrante do grupo de ouvintes, ocupava a posição de *outsider*, por me diferenciar dos demais, por não compartilhar da história que eles construíram ao longo do tempo. Então, no meu imaginário, mesmo antes de conhecer o grupo de surdos, já começara a me sentir uma *outsider*, enquanto conferia a eles o papel de *estabelecidos*. Pensei na rejeição que eu sofreria por parte do grupo de surdos (agora os *estabelecidos*), mas o que mais me preocupava não era fazer parte do grupo *outsiders*, mas sim ser a única integrante desse outro grupo. Com quem eu dividiria os sentimentos gerados pela estigmatização, pela rejeição? Difícil esconder o receio que tomou conta de mim no período que antecedeu o contato com o grupo da instituição.

³⁸ Nome fictício dado pelos autores.

³⁹ Como no trabalho de Silva (2005) em que a relação *estabelecidos-outsiders* é figurada por ouvintes (os *estabelecidos*) e por surdos (os *outsiders*) que, de acordo com a autora, encontram-se inseridos em escolas regulares no processo de inclusão e também na relação entre surdos (*outsiders*) e seus familiares ouvintes (*estabelecidos*).

No texto de Elias e Scotson, é importante ressaltar que entre os dois grupos não existiam diferenças de ordem econômica, de nacionalidade, de etnia, de tipo de ocupação, de renda ou de nível educacional. A diferenciação dava-se apenas pelo tempo de moradia na comunidade. Para os autores, a superioridade de forças do grupo *estabelecido* baseava-se no alto grau de coesão que possuía – por terem passado por todo um processo juntos – o que possibilitava aos seus membros a ocupação de cargos importantes na organização local, excluindo o grupo *outsider*, ao qual faltava coesão.

As afirmações dos autores reforçavam a idéia que eu tinha da minha rejeição, pois entre o grupo e mim existiam ainda diferenças de tipo de ocupação e de ordem educacional, já que eu era “a professora e pesquisadora do mestrado” e eles, no geral, eram “os jovens desempregados em fase de alfabetização”.

Segundo os autores, nessa figuração *estabelecidos-outsiders*, também presentes em outros contextos sociais, um outro fator importante é que nas disputas de poder, o estigma imposto ao grupo menos poderoso é uma arma usada para se tentar manter a superioridade social do grupo mais poderoso, pois tal estigma pode penetrar na auto-estima do grupo, enfraquecendo-o e desarmando-o, tendo ainda um efeito paralisante.

Na minha situação, a preocupação não era a disputa pelo poder, mas a estigmatização, a desconfiança e a exclusão que poderiam comprometer, ou mesmo impedir a pesquisa, pois é importante lembrar que esse trabalho seguiu uma perspectiva qualitativa, tendo como base as idéias apresentadas por Erickson (1984, 1989). Em síntese, tal autor defende a idéia de que a negociação de ingresso no contexto da pesquisa deve ser cuidadosa, de modo a possibilitar o acesso à investigação em condições convenientes, tanto para os sujeitos da investigação como para o investigador, para que relações francas e harmoniosas sejam estabelecidas. Para ele, deve existir um clima de harmonia entre o investigador e os informantes. Pois, segundo o autor, sem essas bases, a confiança mútua será problemática, o que poderá comprometer o trabalho de pesquisa.

Há de se pensar também na barreira emocional erguida pelos *estabelecidos* contra os *outsiders*, no caso de Winston Parva, pois estes recém-chegados eram vistos como uma ameaça ao estilo de vida dos *estabelecidos*. Sabe-se ainda, de acordo com as idéias apresentadas no texto, que a participação na superioridade de um grupo e em seu carisma singular implica orgulho e satisfação, mas também pagar o preço de ter que se submeter às imposições e às regras grupais, dentre elas: o não-relacionamento com o grupo concebido como inferior, sentido como desagradável, seja pela ameaça já mencionada ou pelo chamado “medo de poluição”, que pode fazer com que o membro do grupo *estabelecido* seja “infectado” em seu contato com um membro do grupo *outsider*, o que resultaria no rebaixamento de seu status dentro de seu próprio grupo. E isso poderia trazer implicações para sua auto-imagem e sua auto-estima, já que estas estão ligadas ao que os outros

membros do grupo pensam sobre ele. Para os autores, o autocontrole individual e a opinião grupal – que acabam regulando condutas e sentimentos – estão articulados entre si.

Então, pensei que a minha situação era mais crítica do que eu imaginava, pois se houvesse um único surdo com vontade de me ajudar ele não ousaria, visto que a rejeição e a estigmatização também seriam revertidas a ele.

No caso de Winston Parva, como os laços resultantes do processo grupal que propiciou a coesão do grupo *estabelecido* eram invisíveis; os *outsiders*, de início, perceberam-se iguais aos outros, tentaram se incluir, mas não foram aceitos, embora não entendessem as razões de sua exclusão e estigmatização. O grupo *estabelecido* compartilhava de um estoque de lembranças, apegos e aversões (que possibilitava a denominação de seus membros como “nós”) que não eram comuns aos *outsiders* (denominados como “eles”).

Enfim, pode-se dizer que os *estabelecidos*, sentindo-se expostos ao ataque contra seu monopólio de poder, seu carisma coletivo e contra suas normas grupais, repeliram os recém-chegados, excluindo-os e humilhando-os, embora estes dificilmente tivessem, segundo os autores, a intenção de agredir os antigos residentes.

Assim, tive medo de que o grupo de surdos não me aceitasse porque talvez eu representasse uma ameaça a sua coesão, embora a minha intenção não passasse nem perto disso. Tive medo, porque entre nós, as diferenciações tornavam-se mais evidentes. As diferenciações, como já explicitado anteriormente, eram de ordem educacional e profissional, mas a que se fez mais gritante foi a diferenciação no modo de comunicação: eles eram falantes de LIBRAS e eu usuária do português oral e escrito.

Contudo, após a minha inserção no campo, percebi que os meus medos foram desnecessários, pois em nenhum momento senti essa rejeição, essa estigmatização. Nenhuma barreira foi criada por parte dos surdos devido às nossas diferenças de ordem educacional ou ocupacional, ou porque eu possivelmente representasse uma ameaça à coesão do grupo ao qual pertenciam. Mesmo assim, a exclusão se dava porque nós não compartilhávamos de um território lingüístico comum. Havia a confiança mútua e o clima de harmonia tão defendidos por Erickson (*op. cit.*) para o sucesso num trabalho baseado na etnografia, entretanto, as relações e mesmo o processo de geração de dados ficavam comprometidos devido à falta de comunicação.

Sendo assim, nos primeiros momentos, eu ficava apenas sentada no cantinho da sala sem qualquer tipo de interação. Tinha medo de não ser compreendida ou de não compreender e por isso não me arriscava, pois embora soubesse alguns sinais, não era fluente na língua ali utilizada. Até que uma das jovens surdas, aqui chamada Rute, percebendo que eu tinha visto que ela havia feito a atividade para um outro aluno – aqui chamado Murilo – pediu-me (em sinais) para que eu não contasse nada para a professora.

Tal aluna, numa ousadia que eu não consegui ter, comunicou-se comigo e é impossível descrever o conjunto de emoções que me invadiu. Entre outras coisas, fiquei muito feliz, não somente porque essa foi a minha primeira interação com o grupo, mas porque, supostamente, entre nós já existia certa cumplicidade. O rompimento do meu sentimento de exclusão momentânea permitiu rever a relação *estabelecido-outsider*, que eu acreditava existir no início, ou seja, a relação pela qual concebia o grupo de surdos como os *estabelecidos* e eu como a única integrante do grupo *outsider*. Na verdade, é possível dizer que, mesmo naquele pequeno espaço da sala de aula, eu não poderia deixar de ser percebida como uma integrante do grupo ouvinte e letrado dominante, isto é, eu ainda fazia parte do grupo *estabelecido*. Essa posição foi um dos fatores que possibilitou a abertura do grupo de surdos em relação a mim, pois afinal eu ainda era a “professora de Matemática”.

No início, e em vários outros momentos, não era muito evidente para eles qual o meu papel e qual a minha função naquele contexto, o que não estava muito claro também para mim. Muitas vezes eu era chamada a dizer se o que eles faziam estava “certo” ou “errado”. Para dizer a verdade, eu não gostava muito dessa função, mas durante algum tempo ela garantiu a única possibilidade de interação. Eu também era aquela que permitia a ida ao banheiro quando a professora não estava. Então, na ausência da professora, eu era aquela que deixava sair para beber água, aquela que “soletrava” através do alfabeto manual as palavras para que eles pudessem escrever e, aos poucos, fui promovida para aquela que ajudava nas lições, principalmente nas de Matemática, sem que a professora soubesse. Contudo, a professora, percebendo a situação, deu-me liberdade e também a eles, para que a ajuda nas tarefas fosse garantida a todos do grupo. Às vezes, enquanto a professora ajudava alguns alunos, eles mesmos me pediam para ajudar um outro aluno, aqui chamado Samuel, que tinha dificuldade nas lições de Inglês.

Mesmo assim, tornou-se necessário um maior esclarecimento sobre a minha pessoa, a minha profissão e a minha pesquisa. E o que mais me assustou foi o pedido de uma das docentes (aquela com a qual tínhamos estabelecido nosso primeiro contato no momento que antecedeu a pesquisa) para que tais esclarecimentos fossem dados por mim, em língua de sinais, diante de todos, e ainda, filmados. Nesse dia, a professora teve que se ausentar e o encontro foi conduzido por uma substituta, uma estagiária de Pedagogia. Quando chegou a minha vez de falar, fiquei intimidada pela presença dessa nova pessoa, pela presença da docente e, principalmente, pela presença daquele que realizaria a filmagem. Logo nos primeiros sinais, uma infinidade de erros... Então, a estagiária tentou me ajudar, mas um dos jovens do grupo, o Wagner, começou a rir, disse que a estagiária não deveria me ajudar e a minha reação não foi das melhores: mesmo sem muitos sinais disse que eu não dominava aquela língua e que precisaria da ajuda deles, do mesmo modo que ele precisou da minha ajuda quando ele não reconheceu a escrita da palavra “vidro” e eu mostrei para ele o que

era, disse também que eu os ajudava na Matemática e que isso não me incomodava, mas agora, no momento em que eles poderiam me ajudar, eu era motivo de piadas. Até hoje não sei ao certo os efeitos dessa minha atitude, mas algumas mudanças se tornaram visíveis. Eles se dirigiam a mim com mais frequência e não apenas para pedir licença para ir ao banheiro, me ensinavam sinais que eu desconhecia e quando o grupo era conduzido pelo instrutor surdo, eles pediam para que o instrutor fizesse os sinais de forma que eu pudesse visualizar e se mesmo assim, eu não compreendesse, pediam para que o instrutor repetisse, na minha direção e mais devagar. E eu continuava não contando para a professora certos detalhes, como por exemplo, o uso escondido e compartilhado de uma tabuada durante as atividades que envolviam Matemática.

Assim, aos poucos o grupo foi me conhecendo, me acolhendo e alegrou-me o convite para participar de um passeio, principalmente pelo fato de que o convite ter partido de um dos jovens, o Wagner que, por coincidência ou não, foi o mesmo que protagonizou comigo o episódio da filmagem e que, alguns dias depois, se sentiu na liberdade de se incomodar com o comprimento das minhas unhas, e me pediu para que eu as cortasse afirmando que elas pareciam “unhas de bruxa”. Acredito que durante a realização dos sinais elas acabavam ficando muito evidentes.

Sei que a interação com o grupo foi se construindo aos poucos, mas foi impulsionada, especialmente pelo episódio da filmagem, pois foi a primeira vez que eu esbocei uma tentativa de comunicação e demonstrei interesse em aprender com eles algo que era deles, ou seja, a língua de sinais.

3.1.2. A relação com os professores

As expectativas não foram menores em relação aos professores. Tive medo de que a minha presença causasse desconforto, que o meu estudo causasse intimidação, pois afinal poderiam pensar que eu estava invadindo um espaço que era deles para observá-los e, posteriormente, julgá-los. Então, sempre procurei evidenciar quais eram os meus objetivos, quais os focos da pesquisa, tentando criar um clima de comprometimento mútuo, de colaboração.

Primeiramente, o grupo era conduzido por uma pedagoga ouvinte em processo de aquisição de Língua de Sinais. Com ela, a comunicação era fácil, visto que éramos falantes da mesma língua, ou seja, do português. Assim, era possível compartilhar dúvidas até mesmo sobre os sinais. Às vezes, ficávamos conversando oralmente, o que acabava por excluir os surdos que, com razão, reclamavam.

Num segundo momento, o grupo passou a ser conduzido por dois outros professores: uma pedagoga ouvinte e intérprete de sinais e um instrutor surdo de sinais, em

momentos alternados. Com a pedagoga era possível a comunicação oral, pois ela era falante das duas línguas. Mesmo que durante as aulas fosse priorizado o uso da LIBRAS, era possível o esclarecimento de minhas dúvidas através do português, e isso ajudava muito. Já com o instrutor surdo, aqui chamado Valério, era somente sinais.

Foi possível perceber um pouco daquilo que os surdos sentem quando estão num ambiente onde ouvintes interagem o tempo todo numa língua que não é a deles. Como única ouvinte, num ambiente onde só a língua de sinais era utilizada, senti-me perdida em meio a tantos sinais desconhecidos, entendendo apenas alguns sinais isolados que pouco me auxiliavam na compreensão do todo. Inutilmente ficava buscando algumas pistas – algumas poucas palavras escritas no quadro – para tentar compreender a grande discussão que acontecia, sentia falta da pedagoga ouvinte e pensava no quanto era difícil ser diferente, ser minoria. E, não sendo possível a minha interação, era a minha vez de ser excluída.

Apesar disso, eu não poderia ao menos reclamar. Afinal, escolhi esse contexto, sabendo das dificuldades e motivada pelos desafios. Assim, restou-me estudar ainda mais, relembrar os sinais que eu já conhecia e procurar conhecer outros. Atendendo a sugestão da docente, me inseri num outro grupo de surdos, agora crianças, conduzidos pela estagiária de pedagogia e por uma instrutora de sinais surda. Segundo a docente, esse novo contexto facilitaria a aprendizagem de sinais, visto que a dinâmica da aula era diferente. Uma outra estratégia adotada foi iniciar um novo curso de LIBRAS, ministrado pela pedagoga ouvinte e intérprete que conduzia o grupo, o que me ajudou também no relacionamento com a mesma, pois senti maior liberdade para os questionamentos, conseguindo tirar dúvidas não só sobre os sinais, mas principalmente sobre o grupo de surdos. Seguindo orientações da mesma, comecei a freqüentar encontros de surdos promovidos por uma igreja situada na cidade onde eu moro, no intuito de aprender novos sinais e conhecer a interação dos surdos num ambiente religioso, que parece se diferenciar do ambiente escolar.

3.2. As aulas com o grupo de surdos

A sala onde as “aulas” foram realizadas era um espaço bem reduzido, onde se encontravam dez cadeiras universitárias para os alunos, a mesa e a cadeira do professor, uma lousa, um mural e um armário.

A dinâmica das aulas seguiu padrões diferentes, de acordo com cada professor. Num primeiro momento, com a pedagoga em processo de aquisição de língua de sinais, as aulas baseavam-se no preenchimento de fichas pelos jovens que, ao final, eram coladas no caderno de cada um ou levadas para casa. No segundo momento, com o instrutor surdo, os

conteúdos eram discutidos em sinais, seguindo a seqüência de um livro didático. No caderno ou em folhas avulsas, os jovens copiavam informações e faziam atividades referentes aos assuntos estudados. Às vezes, jogos, revistas e livros de histórias também eram utilizados, principalmente para auxiliar no aprendizado de sinais e também da escrita do português. Com a pedagoga intérprete de sinais não havia uma dinâmica padronizada e as atividades eram diversificadas – iam desde a cópia de um texto, sua leitura e explicações em sinais, passavam pelas discussões sobre os assuntos da atualidade sem a cobrança de registro escrito, até os jogos e as atividades práticas.

Os alunos permaneciam sentados, a não ser nas atividades práticas, ou quando eram solicitados a narrar histórias em sinais, ou a responder atividades que estavam na lousa. Às vezes, eram conduzidos até o exterior da instituição para eventos como festas e palestras. Também era possível a saída para passeios que aprofundassem os temas discutidos na sala de aula, como por exemplo, a reciclagem do lixo.

Eu também permanecia sentada e a minha participação era limitada, de acordo com cada professor. Algumas vezes era chamada ao quadro para escrever as novas palavras que os jovens aprendiam ou para participar de alguma atividade prática. Cheguei a participar dos jogos e das brincadeiras com os jovens e, em dias de palestras, também fui chamada a fotografar o evento. Quando a professora não podia se ausentar da sala eu buscava xerox e levava recados aos demais funcionários da instituição. Em determinado momento, enquanto não se efetivava a troca de professores, conduzi alguns encontros, contando com a ajuda do instrutor surdo e a pedido da docente, segundo a qual eu teria com isso a oportunidade de verificar mais de perto as questões ligadas à Matemática, visto que eu teria a liberdade para escolher as atividades, enquanto a instituição poderia acertar a questão do horário com a nova professora que assumiria a turma. Uma descrição mais detalhada de alguns encontros conduzidos pelos diferentes professores será apresentada durante as análises.

3.3. A realização das entrevistas

Conversando com minha orientadora, percebemos que as entrevistas não poderiam ser realizadas sem o auxílio de um intérprete, visto que eu não sou falante da língua de sinais. Discutimos sobre quais assuntos deveriam tratar as primeiras entrevistas e alguns temas foram anotados em forma de tópicos e levados ao conhecimento da pedagoga intérprete que conduzia o grupo, juntamente com o pedido de que ela intermediasse as entrevistas. Ela, por sua vez, leu atentamente os temas e sugeriu que eles fossem transformados em questões, para que o instrutor surdo pudesse dirigir as entrevistas, já que ela não gostaria de estar à frente nesse momento, pois temia que com seu conhecimento

sobre os jovens e suas possíveis respostas pudesse conduzir as entrevistas de forma tendenciosa. Assim, a pedagoga leu os temas e transformou-os em questões que foram por mim digitadas. Em seguida, elas foram entregues ao instrutor surdo, que após a leitura recebeu maiores esclarecimentos por parte da pedagoga.

A pedagoga me disse que as entrevistas seriam realizadas na própria sala de aula e que eu deveria levar apenas a fita de vídeo, já que a instituição contava com a filmadora. No dia combinado, um funcionário da instituição preparou o equipamento e optamos pela melhor posição para equipamento e pessoas. Um jovem de cada vez deveria levantar de sua cadeira e ficar ao lado do instrutor para responder as questões que estavam em cima de sua mesa e eram por ele transmitidas em sinais. Os demais permaneceriam sentados até serem chamados, enquanto a pedagoga e eu permanecíamos em pé ao lado da filmadora, observando se esta continuava a funcionar.

Antes do início das entrevistas, em sinais, a pedagoga explicou para os jovens os objetivos daquelas entrevistas e disse que aqueles que quisessem poderiam participar e me ajudar no meu trabalho de mestrado, mas que era livre. Disse que, por meio de tais entrevistas, eu poderia conhecer melhor o surdo e o seu jeito, o que ele pensa sobre as coisas e sobre a Matemática. Disse ainda que eles poderiam ficar tranquilos porque as entrevistas seriam traduzidas por uma intérprete que eles já conheciam e confiavam. Todos os presentes aceitaram ajudar e a seqüência de entrevistados seguiu a ordem estabelecida pelo instrutor surdo que, ao final, também foi solicitado a responder as mesmas questões.

Após a filmagem, agradei a participação de todos e a fita foi levada pela pedagoga aos cuidados da intérprete que fazia as traduções, para que as análises fossem realizadas. Falamos por telefone, enviei as questões por e-mail para que ela pudesse compreender o contexto das entrevistas. Algumas semanas depois, ela me enviou as traduções com as devidas observações, assim, tornou-se possível a leitura, a discussão e uma análise inicial das entrevistas.

Com a realização dessas primeiras entrevistas e, após as argüições feitas durante a qualificação, foi possível perceber que o instrutor surdo poderia ser um referencial muito forte para o grupo de surdos. Assim, tentando conhecer mais profundamente sua história, suas idéias e concepções, surgiu a necessidade de realizar uma nova entrevista com ele, agora, sem que as perguntas norteadoras estivessem ao seu alcance, para que ele se sentisse mais livre em seus relatos. Quando informada de tal necessidade, a docente que propiciou nossa entrada na instituição conversou com o instrutor sobre a disponibilidade dele e sobre a nossa urgência. Assim, nesse mesmo dia, a entrevista aconteceu e foi mediada por uma outra estagiária que, primeiramente com o uso dos sinais, disse ao instrutor quais temas ele deveria falar e, quando necessário, fazia pequenas interferências.

Como nas primeiras entrevistas, também esta foi filmada e a fita foi passada para a pedagoga intérprete, que fez as traduções para que a análise pudesse ser realizada.

Importante ressaltar que, a exemplo do que foi feito em *Favorito* (2006), optamos por traduções das falas dos surdos, da LIBRAS para o português. Assim, assumimos que não vamos usar os padrões já existentes de transcrição da língua de sinais, pois o nosso objetivo não é analisar a gramática de tal língua ou o seu uso, mas antes, o que está em foco nesse estudo, são as representações e as opiniões dos surdos.

3.4. A pesquisa: limitações e possibilidades

Ao procurarmos a instituição, fomos prontamente informados da abertura imediata para a realização da pesquisa. Contudo, as questões burocráticas e os desencontros pessoais adiaram por muitas vezes a efetiva entrada na instituição. Mesmo após conseguirmos adentrar na instituição, um outro fator veio dificultar a aproximação entre a pesquisadora e o grupo de surdos e, conseqüentemente, o processo de geração de dados, visto que havia uma diferenciação no modo de comunicação: enquanto a pesquisadora era usuária do português oral e escrito, os surdos eram falantes da Língua de Sinais. Como não havia um território lingüístico comum, as relações, e mesmo o processo de geração de dados, ficavam comprometidos devido à falta de comunicação.

Isso exigiu da pesquisadora uma maior dedicação ao aprendizado dos sinais, resultando em sua participação também nos encontros de um grupo de crianças atendidas pela instituição, em sua inserção em um novo curso de LIBRAS e no conhecimento de outros contextos, onde há o encontro entre surdos.

Uma de nossas primeiras intenções, ou seja, acompanhar os surdos em suas atividades cotidianas, com intuito de conhecer suas práticas não-escolarizadas de numeramento-letramento precisou ser adiada para estudos posteriores, visto que tal acompanhamento exigiria maior intimidade entre a pesquisadora e o grupo de surdos, o que demandaria um tempo maior de convivência.

A realização das entrevistas contou com complicações que estavam diretamente ligadas à questão da comunicação já exposta acima. Tivemos a necessidade de que conhecedores de LIBRAS mediassem as situações de entrevistas, e que estes realizassem as traduções das filmagens, o que demandou um tempo maior para a geração de dados. Entretanto, o processo de entrevistas, crucial para o presente estudo, causou impactos também na vida de alguns participantes. Indagados sobre algumas questões antes nunca pensadas por eles, acabaram cobrando de suas famílias uma maior participação em práticas de numeramento-letramento que envolvem principalmente o dinheiro.

Cientes de que outras conseqüências poderão surgir e de que muitas não foram ainda percebidas, concluimos dizendo que o presente estudo propiciou reflexões e mudanças para a pesquisadora, para alguns participantes, e, esperamos que também para os possíveis leitores, esse trabalho possa constituir-se como mais uma oportunidade de reflexão. Por último, mas não com menor entusiasmo, é preciso falar da oportunidade que a pesquisa concedeu, do encontro, da convivência com um grupo de surdos maravilhosos, e ainda com uma equipe de profissionais que, além do empenho e de todo comprometimento no trabalho com os jovens surdos, demonstrou toda paciência, todo cuidado e, sempre tão solícita tornou possível o presente estudo.

CAPÍTULO IV

ANALISANDO AS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO-LETRAMENTO DOS SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO (NÃO) ESCOLAR

Como já explicitado anteriormente, nosso⁴⁰ primeiro objetivo com esta pesquisa era atentar para as diversas formas de participação dos surdos em práticas de numeramento-letramento, ou seja, nosso foco inicial era conhecer o processo de numeramento-letramento de tais surdos no interior e no exterior da instituição. Acreditávamos que, buscando compreender os conhecimentos matemáticos utilizados pelos surdos em suas práticas sociais em contextos não-escolares, poderíamos contribuir para a compreensão do processo de numeramento-letramento dentro da instituição e assim iniciar, já no presente estudo, uma discussão sobre a educação matemática dos surdos que pudesse apontar algumas pistas no que se referem às práticas pedagógicas e às atividades matemáticas. Entretanto, uma outra discussão antecedeu essa primeira e estava relacionada a algumas questões teóricas que, a princípio, pareciam não ter nenhuma relação com conhecimentos matemáticos. Na busca por práticas matemáticas que pudessem ser apontadas no presente estudo, como forma de subsídio para pensar a educação matemática do surdo, percebemos que outros conceitos como o de identidade, cultura, significados atribuídos e relações de poder eram imprescindíveis para a compreensão de tais práticas.

Assim, o nosso questionamento mais amplo conduziu-nos a perguntas mais específicas, que foram enunciadas da seguinte maneira:

- *No processo de numeramento-letramento, quais as representações de escola para os surdos?*
- *Quais os significados dados pelos surdos, à aprendizagem, à Matemática e à escrita, em suas práticas de numeramento-letramento?*

Deste modo, após essa breve recapitulação de nossos objetivos e das perguntas de pesquisa, passaremos a analisar as impressões que o processo de pesquisa propiciou-nos, lembrando mais uma vez que se trata de apenas uma, entre as inúmeras possibilidades de interpretação.

⁴⁰ Nos trechos que seguem, novamente será utilizada a primeira pessoa do plural, visto que a escrita desse capítulo deu-se principalmente com base nas inúmeras discussões entre a pesquisadora e sua orientadora, sendo impossível ocultar as indispensáveis contribuições que tais momentos propiciaram.

Como ponto de partida, podemos dizer, ainda que resumidamente, que durante as análises iniciais percebemos que alguns dos surdos da pesquisa possuíam pelo menos duas experiências de participação em **práticas escolarizadas** de numeramento-letramento:

A primeira acontecia na instituição e era perpassada pela LIBRAS e pelo português escrito. Afinal, apesar de a instituição não ser denominada “instituição escolar”, ela também era perpassada por práticas escolarizadas. A segunda acontecia na escola, com a presença do português oral – ao qual os surdos não tinham acesso – e do português escrito. Pois alguns surdos ainda se inseriam em diferentes instituições de ensino, na chamada “inclusão”, seja em cursos supletivos ou regulares.

Já com as **práticas não-escolarizadas** de numeramento-letramento foi possível perceber duas formas distintas de participação dos surdos: a primeira evidenciou a participação mais autônoma de alguns surdos enquanto a segunda indicou que a participação da maioria dos surdos era limitada pela família.

E, subjacente a estas experiências e formas de participação, está a Matemática, com seus diferentes significados e concepções. Estão também as concepções de leitura, de escrita e de aprendizagem e, inerentes a estas, inúmeras significações.

Enfatizamos que, diante da impossibilidade do acompanhamento de atividades cotidianas dos surdos fora da instituição, limitamo-nos à observação das atividades propiciadas pela própria instituição, embora alguns elementos de outras práticas sociais das quais os surdos participavam fossem surgindo durante o processo de observação e de entrevistas. Assim, torna-se importante explicitar que, no recorte feito pelo presente estudo, almejamos analisar as crenças e concepções dos surdos que cercam suas práticas escolarizadas. Deste modo, nos trechos que seguem, apresentaremos o recorte que nos pareceu mais viável, certos de que a análise das práticas não-escolarizadas, nas quais os surdos se inserem, sugere estudos posteriores⁴¹.

4.1. E agora? As práticas da instituição também são escolarizadas!

Um dos principais motivos que propiciaram a escolha da instituição como local para a pesquisa foi a crença de que, por não se tratar de uma escola, as práticas em seu interior seriam diferentes daquelas que compõem um cenário escolar.

⁴¹ Algumas convenções foram necessárias para a apresentação das análises e devem ser explicitadas. As falas dos surdos estarão em letras maiúsculas e as falas da pesquisadora permanecerão em letras minúsculas. Os trechos do diário de campo serão apresentados em itálico e no interior de pequenos quadros. Quando houver necessidade de destaque, as falas aparecerão em negrito. Quando houver necessidade de algum comentário ou explicação, eles serão colocados entre parênteses. Algumas falas foram transformadas em subtítulos do capítulo e, por essa razão, estão em itálico.

Muitas diferenças puderam ser notadas quando comparadas com as práticas existentes na escola regular na qual é sugerida a inclusão do surdo e de tantos outros. Como exemplo poderíamos citar o fato de que, na instituição, a LIBRAS é privilegiada como língua de comunicação e de instrução em todas as atividades, o que de longe acontece na escola inclusiva.

Entretanto, para nossa surpresa, na dinâmica de algumas atividades, principalmente naquelas propostas pelo instrutor surdo, muitas semelhanças puderam ser notadas entre as práticas da instituição e as práticas escolarizadas:

*Se não fosse pela língua de sinais, eu poderia dizer que as práticas da instituição em muito se assemelham às da escola: alunos sentados – com pouca ou nenhuma participação e o professor em pé – conduzindo a explicação que só acontece após a cópia de um texto retirado de um mesmo e único livro didático, seguindo ainda a seqüência dada pelo mesmo. O que eu conseguirei mostrar com esse trabalho? **E agora? As práticas da instituição também são escolarizadas!***

Notas de Campo, 23/03/2006.

Não queremos aqui conferir nenhum tipo de crítica às práticas deste ou daquele professor e/ou aluno, estamos apenas tentando narrar alguns dos muitos episódios que foram presenciados durante a pesquisa.

Sem almejar o julgamento entre a melhor ou a pior atitude ou concepção, queremos apenas ressaltar o fato de que muitas crenças comuns às práticas escolarizadas influenciaram também as atividades realizadas na instituição. Apesar disso, foi possível identificar alguns surdos que em alguns momentos rompiam com o modelo escolar. Como por exemplo o Danilo, que costumava interromper a explicação a qualquer momento para acrescentar algo que para ele era relevante, mesmo com a indiferença dos colegas e com a explícita proibição do instrutor surdo que não gostava que sua explicação fosse interrompida.

Ao mesmo tempo, muitos surdos continuaram presos ao modelo escolar em vários momentos. Como no caso de Murilo, Rute e Samuel que se recusaram a ir a um passeio extraclasse por não considerarem este momento como de aprendizagem, já que o aprender, para eles, parecia estar somente na sala de aula.

Como podemos perceber, não foi somente a partir da perspectiva dos professores que as aulas da instituição, em determinados momentos, seguiram os mesmos moldes da escola, pois, certas vezes, as atitudes de alguns alunos também pareceram mostrar a expectativa por uma prática que se aproximasse daquela desenvolvida na escola.

*Alguns surdos não querem ir ao passeio e insistem em dizer que nesse dia podem ficar em casa, pois **não haverá aula**... Parece que eles não reconhecem tal atividade como momento de aprendizagem, embora a estagiária se empenhe em dizer que eles aprenderão muito.*

Notas de Campo, 21/10/2006.

Para alguns surdos, e mesmo para muitos daqueles que compõem o cenário educacional no exterior da instituição, o ato de aprender está ligado exclusivamente à sala de aula. Pensamento este que contradiz a concepção de aprendizagem defendida no presente estudo, pois é importante ressaltar mais uma vez que estamos concebendo a aprendizagem a partir da perspectiva apontada por Wenger (2001), como algo que não se liga apenas à escolarização, mas antes, e como já explicitado anteriormente, como um fenômeno social, como algo inerente aos grupos sociais. Poderíamos aqui estabelecer relações com as perspectivas apontadas pela Etnomatemática, nas quais a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos também não se limita aos espaços escolares, o que pode ser estendido para outros tipos de conhecimento, visto que em tais perspectivas acredita-se que em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento é gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas e, portanto, está subordinado a um contexto natural, social e cultural (D' Ambrosio 1996, 2002).

Contudo, a idéia de que a aprendizagem está relacionada apenas à escolarização parece ser ainda muito forte em nossa sociedade e foi reforçada, muitas vezes, ainda que inconscientemente, por alguns profissionais da instituição e pelos próprios surdos. Vejamos um dos textos trabalhados em uma das aulas (18/05/2006) observadas na instituição:

A Escola

Na escola passamos a fazer parte de uma nova comunidade,
formada pelos colegas, professores e funcionários.
É aí que aprendemos a ler, a escrever, a contar⁴²
e a conviver com pessoas estranhas à nossa família.
Na comunidade escolar, todos têm os seus deveres,
mas também têm seus direitos.

Na realidade, a proposta da aula era, com o auxílio do texto, propiciar o aprendizado de sinais desconhecidos e ainda discutir os “direitos” e os “deveres” de alunos e professores no ambiente escolar, mas inerente ao texto existe a idéia de que o aprender acontece na escola. Contudo, não há problema algum em se pensar na escola como local para a aprendizagem. O que nos intriga é o pensamento de que a escola é o **único** local para a aprendizagem. Avançando um pouco mais, talvez seja possível dizer que além da crença na

⁴² Grifo nosso.

existência de um único local para a aprendizagem, poderia existir, inerente a esta, a idéia de que existe também um único modelo para se trabalhar dentro desse espaço.

O trabalho de Mendes (1995), ao focalizar a construção da interação nas aulas de Matemática ministradas a um grupo de professores índios realizadas numa aldeia Guarani, levanta dois descompassos em tal interação. Um descompasso refere-se às diferenças culturais entre as estruturas de participação, ou seja, entre professor não-índio e seus alunos índios. E o outro descompasso

[...] está relacionado às diferenças de expectativas sobre a aula de matemática apresentadas por professor e alunos. Enquanto o professor se mostrava preocupado em desenvolver uma proposta de ensino diferenciada, a expectativa do aluno aparecia ligada ao modelo tradicional de ensino (MENDES, 1995, p. 30).

Mendes (*op. cit.*) coloca que a expectativa apresentada pelos alunos estava ligada à escola formal do não-índio. Havia, portanto, o anseio de que o professor ensinasse de acordo com o modelo tradicional adotado nas escolas do não-índio existentes no exterior da aldeia. A expectativa dos alunos índios centrava-se no modelo escolar, isto é, para eles estudar Matemática era escrever as contas no papel. Existia uma ênfase na escrita, na cópia. Ficar conversando em torno de situações fora do contexto escolar, como estava acontecendo na aula proposta pela pesquisadora, não era entendido como uma aula de Matemática. Nesse mesmo estudo, a autora faz referência ao momento em que os Guarani escreveram um manifesto pedindo aulas de gramática no estudo do português.

Alguns surdos do presente estudo também parecem reconhecer e desejar esse modelo escolar tradicional, apesar da existência de propostas diferenciadas por parte da instituição, que se vê ainda cobrada a atender às expectativas dos surdos de que sua educação seja semelhante a dos alunos ouvintes. Para nós, tais expectativas vêm das representações que estes possuem sobre escola, aprendizagem e outras, construídas mesmo que eles tenham permanecido pouco (ou nenhum) tempo na escola formal.

Em conversa informal com a pedagoga, que conduzia a turma, foi possível perceber que também alguns familiares dos surdos esperavam que a instituição cumprisse com o papel da escola, quer seja, ensinar os conteúdos aos quais os surdos não tiveram acesso no ambiente escolar. E mais do que isso, esperavam que a instituição pudesse, finalmente, alfabetizar. É como se a instituição fosse a última chance para os jovens e adultos surdos que não obtiveram sucesso na escrita e na leitura do português, mesmo após anos de permanência na escola inclusiva e ainda, para aqueles que, por pouco ou nenhum tempo, estiveram nela.

Em resumo, podemos dizer que, embora a nossa opção tenha sido realizar um estudo numa instituição não escolar, muitas das práticas escolarizadas estão presentes também nesse contexto. Elas se inserem na instituição, seja pela postura de alguns

professores ou pela postura de alguns surdos, e ainda pela expectativa de seus familiares. Posturas e expectativas estas que se relacionam às representações que os mesmos possuem sobre escola. Entretanto, o desespero inicial que se instalou após tal constatação acabou perdendo lugar para novas motivações que deram outros rumos à pesquisa. Rumos que implicaram a necessidade de novos conceitos e, conseqüentemente, a necessidade de novas revisões bibliográficas, para que conceitos como o de “representação”, retratado no próximo item, pudessem fazer parte da discussão já estabelecida.

4.2. A “representação” precisa ser discutida e não apenas citada.

No presente estudo tratamos das diferentes representações que as pessoas ouvintes podem apresentar sobre a pessoa surda e sobre a própria surdez. Entretanto, na tentativa de se conhecer aquilo que o surdo tem a nos dizer, emergiu a necessidade de também conhecer suas próprias representações, entre outras, de escola, aprendizagem, escrita, conhecimentos matemáticos, língua de sinais, cultura e de si mesmo.

*Hoje, no momento da qualificação, com a argüição da banca, percebi que um novo conceito estava se fazendo muito presente em meu trabalho: a “representação”. Várias vezes falei das representações dos ouvintes em relação aos surdos e ainda das representações dos surdos em relação à escrita, à leitura, à Matemática, etc., sem maior precisão conceitual. Com a ajuda das professoras Marilda, Alexandrina e Jackeline, descobri que: **A “representação” precisa ser discutida e não apenas citada.***

Notas de Campo, 27/10/2006.

Assim, percebemos que o próprio conceito de representação, assim como os outros discutidos nesse trabalho, necessitava de maior atenção e da explicitação de nosso posicionamento em relação ao mesmo. Para tanto, buscamos acrescentar à discussão, as idéias de Silva (2000, 2006), Woodward (2000) e Favorito (2006).

Silva (2000) coloca que o conceito de representação tem uma longa história que lhe confere uma multiplicidade de significados. De acordo com o autor, a representação tem-se apresentado, nessa história, em suas duas dimensões: a representação externa – por meio de sistemas de signos como a pintura ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental – ou seja, a representação do “real” na consciência. Segundo o autor, o pós-estruturalismo questiona a noção clássica de representação. Primeiro, por rejeitar, sobretudo, “[...] quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica” (p. 90). No pós-estruturalismo, segundo o autor, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, ou seja, como sistema de signos. Nessa concepção, a representação não é, nunca, mental ou interior, mas é, sempre, marca

ou traço visível, exterior. Segundo, porque, nessa perspectiva, a representação incorpora as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas à linguagem.

Aqui, a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2000, p. 90).

Em comunhão com tais idéias, Favorito (*op. cit.*) também coloca que: “A representação tal como um sistema lingüístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados” (p. 52). Seguindo as idéias de Silva (1995, 2000), a autora coloca que a força dos sistemas e regimes de representação está vinculada a um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos, ou seja, para a autora, os significados são criados.

Nos diversos modos de representar o mundo social estão implicadas perguntas sobre quem está autorizado a conhecer e representar o mundo, isto é, o vínculo entre conhecer e representar se constrói na base de relações de poder. Claro está, portanto, que a concepção de representação aqui utilizada não se associa às idéias de mimese, reflexo ou representação do real, nem de representação mental (FAVORITO, 2006, p. 55).

Como podemos perceber, a autora adverte-nos de que os processos de representação são perpassados por relações de poder. E ainda, dentro dessa concepção de representação, poderíamos dizer que a realidade é concebida como tendo sido construída discursivamente. Portanto, faz-se necessária a desnaturalização dos processos de representação a partir de uma análise cuidadosa que vise a “[...] mostrar como todas as representações são construídas, com que propósitos, por quem e com que componentes [...]” (Sarup, 1996 *apud* Favorito, 2006).

Woodward (2000), ao fazer referência às idéias de Hall (1997)⁴³, coloca que a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Para a autora:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito (WOODWARD, 2000, p. 17).

De acordo com as idéias apresentadas pela autora, é por meio dos significados produzidos pelas representações que podemos dar sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A autora sugere ainda que tais sistemas simbólicos tornem possível aquilo que somos e ainda aquilo no qual podemos nos tornar.

Assim:

⁴³ Woodward (*op. cit.*) faz referência ao seguinte texto: HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). Representation: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/The Open University, 1997.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Com isso, a autora enfatiza a existência de um vínculo entre a produção de significados e a produção⁴⁴ das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação. Aqui podemos perceber uma relação entre representação e identidade e parece-nos que tais conceitos estão entrelaçados.

Silva (2000) coloca que identidade e diferença estão em uma estreita relação de dependência. Para ele, identidade e diferença são inseparáveis. Mais que isso, de acordo com as idéias apresentadas pelo autor, podemos perceber que identidade e diferença são o resultado de atos de criação lingüística, ou seja, identidade e diferença não são, segundo o autor, “elementos” da natureza, não são essências, não estão aí à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Para ele, elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, antes, são criações do mundo cultural e social.

Ao trazer as idéias de Silva (*op. cit.*) à discussão que se estabelece no presente estudo pretendemos evidenciar um terceiro elemento na relação entre representação e identidade: a diferença. Pois, segundo o autor, assim como a identidade, também a diferença é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Deste modo, identidade e diferença, de acordo com as idéias apresentadas pelo autor, estão em estreita conexão com relações de poder. Para ele, identidade e diferença não são, nunca, inocentes.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

E, como nos coloca o autor, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. E por meio da representação, a identidade e a

⁴⁴ Embora o termo “produção” seja utilizado pela autora, optariamos pelo termo “formação” de identidades, por acreditarmos que o processo de formação de nossas identidades não é fixo e acabado, não podemos conceber a identidade como um produto final.

diferença ligam-se a sistemas de poder. Para o autor, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Assim, para ele:

Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. [...] Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 91 – 92).

Como podemos perceber, o autor confere um lugar de destaque para o currículo como uma prática que interfere no processo de formação de identidades sociais⁴⁵. Para ele, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos, pois está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos (Silva, 2006). Entretanto, momentaneamente, interessa-nos, principalmente, uma outra vertente apontada pelo autor: o questionamento das formas dominantes de representação da identidade e da diferença, pois, como nos coloca o próprio autor:

Em geral, tende-se a naturalizar as identidades sociais, as formas pelas quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos. As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (SILVA, 2006, p. 25)

Favorito (2006) coloca que na medida em que os significados não são fixos, estáveis, há um espaço de luta para que tais significados possam ser questionados, desconstruídos, disputados e refeitos. Silva (*op. cit.*) aponta que a indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação. Para ele, a representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes, nem um campo equilibrado de jogo. “Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder” (p. 47). Com isso, Silva remete ao questionamento sobre quem está autorizado a representar o mundo, a si mesmo e aos outros.

Assim, tendo apresentado anteriormente algumas das representações dos ouvintes acerca da pessoa surda e da surdez, passaremos agora, após definirmos o que estamos entendendo por representação, a examinar algumas das possíveis representações que os surdos deste estudo apresentaram durante o processo de observação e de entrevistas, sem

⁴⁵ Para estudo detalhado ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. I ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

perder de vista os questionamentos apontados por Woodward (2000), sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos, relativamente a outros.

4.3. E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO.

Nos itens anteriores, iniciamos a apresentação de algumas das significações que permeiam as representações que os surdos possuem sobre escola. Significações sobre questões ligadas à aprendizagem, que podem fazer referência ao local e ao modo mais apropriado para que ela ocorra. Nesse sentido, algo nos pareceu muito forte: a idéia apresentada por alguns surdos de que, para aprender, é preciso copiar.

Vejamos um pequeno trecho da entrevista realizada com uma jovem surda, aqui chamada Rute, que no período em que aconteceu a entrevista freqüentava, além da instituição, o curso supletivo oferecido por uma escola regular:

Valério: VOCÊ LÊ E ESCREVE?

Rute: MAIS OU MENOS... NÃO SEI!

Valério: ESCREVE?

Rute: ESCREVER EU SEI... JÓIA!

Valério: VOCÊ ESCREVE?

Rute: SIM.

Valério: ONDE MAIS VOCÊ ESCREVE? ONDE? ONDE?

Rute: VOU PENSAR! NÃO SEI!

Valério: ONDE?

Rute: COISA... LIVROS COISAS...
EU TENHO PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, SÓ!
FAÇO ATIVIDADES E ESCREVO.
A PROFESSORA ESCREVE NA LOUSA
E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO.

Nota-se que, no trecho acima, além do aprender como consequência direta do ato de copiar, um outro fator parece emergir: para ela, o domínio da escrita também está ligado ao ato de copiar. Nota-se também o impacto causado pela questão: VOCÊ LÊ E ESCREVE? Pois afinal, quais seriam os significados atribuídos pela jovem surda às idéias de ler e escrever? Ler é o mesmo que reconhecer palavras isoladas nos textos e escrever é o mesmo que conseguir copiar?

O conceito de leitura parece não ser claro e isso pode ser exemplificado com a continuidade da entrevista:

Valério: VOCÊ LÊ OUTRAS COISAS?
LÊ QUALQUER COISA, OUTRAS COISAS?

Rute: OUTRAS COISAS?

Valério: LEITURAS...

Rute: **MAIS DIFÍCIL... EU SEI SÓ PALAVRAS, COISAS...**
HISTÓRIA COM SINAIS SÓ...
PALAVRAS, PALAVRAS SÓ.
EU NÃO SEI O SINAL DAS PALAVRAS.

Valério: LER?

Rute: SÓ LER.

Valério: QUALQUER COISA VOCÊ LÊ?

Rute: NÃO! LEITURA SÓ!

Como podemos perceber, há uma aparente confusão sobre os conceitos ler e escrever. E o que dizer sobre a noção de aprendizagem tão relacionada à atividade de cópia? Pois, parece-nos que essa é a situação vivenciada pela jovem surda na escola regular da qual ela participa na chamada “inclusão”: *A PROFESSORA ESCREVE NA LOUSA E EU COPIO, ESCREVO E APRENDO*. Essas idéias também estão presentes nas falas do segundo entrevistado, aqui chamado Murilo:

Valério: ONDE MAIS VOCÊ ESCREVE? QUAL O LUGAR? ONDE?

Murilo: NA MINHA CASA, LÁ.
OS LIVROS EU LEIO E COMPRO LIVRO.
LEIO EU COPIO, **COPIO E APRENDO**.
LER... EU GOSTO DE FAZER ISSO EM CASA, LER... SÓ.

Valério: E AQUI? (na instituição)

Murilo: AQUI EU GOSTO DE LER PALAVRAS.
SÓ GOSTO DE PALAVRAS, SÓ.

Este discurso de que “ao copiar eu aprendo” está ligado ao que foi apresentado no Capítulo II na discussão de Lodi, Harrison e Campos (2002) sobre o fato de que estamos assistindo à formação de sujeitos surdos que pressupõem que ler é sinônimo de reconhecer **palavras** e escrever, uma habilidade de treino e **cópia**.

No geral, os jovens surdos nas atividades de leitura reconhecem poucas palavras e o sentido da frase sempre tem que ser explicado pelos professores em sinais. O segundo

entrevistado também demonstra essa relação entre leitura e o reconhecimento de poucas palavras:

Valério: VOCÊ LÊ?

Murilo: EU... POUCO, POUCO.
LEIO PALAVRAS, PALAVRAS SOLTAS, SÓ.
 POUCO, POUCO... POUCO. SÓ.

Tais trechos de entrevistas mostram algumas das significações dadas pelos surdos à escrita, à leitura, à aprendizagem. Em resumo, podemos dizer que ler está sendo entendido como reconhecer palavras isoladas, enquanto que ser competente na escrita, para eles, está bem longe de ter autonomia, e antes, significa ter sucesso nas atividades de cópia que fazem parte de suas práticas também fora da instituição, seja em casa, ou seja na escola freqüentada por alguns deles. Durante a pesquisa, percebemos que a concepção de aprendizagem esteve fortemente ligada ao copiar.

Assim, as atividades de cópia eram freqüentes na dinâmica adotada por alguns professores e podem ser vistas a partir de dois pontos: o primeiro, a partir da valorização conferida principalmente pelo instrutor surdo; e o segundo, pelo prestígio conferido aos alunos que conseguiam ter sucesso nessas atividades.

Já é tão difícil para estes jovens (que estão em fase de alfabetização) escreverem o português (que não é a primeira língua para eles) e o instrutor surdo ainda exige que a escrita seja em letra cursiva e não em letra bastão.

Notas de Campo, 25/05/2006.

O instrutor surdo valorizava muito as atividades de cópia. Em diversas situações, foi possível constatar que em tais atividades, a surda Rute sempre era a primeira a terminar. Muitas vezes o instrutor mostrava as folhas produzidas (copiadas) por ela, tecendo elogios, dizendo que a escrita era bonita e retinha. Ao mostrar as folhas dos demais jovens, dizia que estava “mais ou menos”, pois a escrita era torta e não tão bonita, mas que eles estavam aprendendo. O instrutor sempre falou da importância da escrita, da necessidade de treinamento, com a justificativa de que para o surdo é importante saber cada vez mais palavras. Nota-se uma valorização da escrita e, conseqüentemente, daqueles que apresentam melhor desempenho em tal habilidade. Várias situações de cópia de textos puderam ser presenciadas e a seqüência adotada pelo instrutor durante as entrevistas, nos fez lembrar da seqüência de término das cópias, da primeira garota até o último garoto.

Importante explicitar que o instrutor surdo, que conduziu as entrevistas, foi chamando um jovem de cada vez para responder as perguntas, enquanto os demais

permaneciam na mesma sala, sentados, esperando o chamado do instrutor. Entretanto, foi possível perceber que a escolha pela seqüência de entrevistados realizada pelo instrutor surdo não foi aleatória. Antes de chamar o primeiro entrevistado, o instrutor surdo disse:

**Valério: ESPERE UM POUCO.
ATENÇÃO! QUALQUER UM DE VOCÊS VEM AQUI.
ESPERE UM POUCO, NÃO!
VOCÊ, PORQUE ELA JÁ ESTÁ ACOSTUMADA.
VEM VOCÊ!**

Num primeiro momento, o instrutor diz que qualquer um dos jovens surdos poderia ser o primeiro entrevistado, mas logo muda de idéia e chama a Rute, dizendo que ela já está acostumada. Contudo, intriga-nos essa fala de que ela está acostumada. Acostumada a quê? A ser filmada? A ser entrevistada?

Durante o longo período de observações foi possível a participação, além da situação das entrevistas, apenas de mais um encontro filmado: o episódio em que a pesquisadora teve que dar, em sinais, esclarecimentos sobre a sua pessoa, a sua profissão e a sua pesquisa – já citado anteriormente. Parece-nos que todas as situações de filmagem, até pela questão do espaço e do contexto, seguem a mesma dinâmica, ou seja, todos os jovens são chamados a responder as mesmas questões, cada um ao seu tempo. Isso nos leva ao pensamento de que, se é em relação à filmagem e à entrevista que o instrutor fala, se a garota apontada por ele está acostumada, todos os outros jovens também estão acostumados. Mas, o que fez a diferença na hora da escolha do instrutor?

Estamos levantando a hipótese de que a competência nas atividades de cópia foi o fator determinante para a seqüência adotada por ele no dia das entrevistas. Outras seqüências poderiam ser formadas, se outras práticas e atividades fossem consideradas. Existe aquele que se destaca nas situações de jogos, aquele que se destaca na execução dos sinais, nos desenhos, na narrativa de histórias, nos esportes, no conhecimento das notícias da atualidade. Entretanto, parece-nos que tais práticas não são tão valorizadas quanto as práticas que evidenciam a competência da escrita e, por extensão, da leitura.

Não pretendemos dizer que todos os professores surdos, em todos os contextos, conferem tal valor à escrita no processo de aprendizagem. O trabalho de Gesser (2006), cujo foco de investigação é a aula de LIBRAS para ouvintes, ministrada por um professor surdo, pode nos mostrar uma situação bem diferente. No contexto apresentado pela autora, o professor de LIBRAS não valorizava a escrita em suas aulas e se incomodava quando as alunas ouvintes anotavam. Contudo, elas tinham a dificuldade de desvincular a aprendizagem da língua de sinais do ato de escrever. Afinal, em nossa sociedade ouvinte, constantemente nos prendemos à idéia de que aprendemos quando copiamos e que, com o registro escrito, poderemos retomar algum conhecimento esquecido. Parece-nos que nesse

contexto, eram as alunas ouvintes que estavam relacionando o ato de aprender (os sinais) ao ato de escrever, ou seja, ao ato de registrar por escrito. Registro este que poderia ser utilizado caso elas esquecessem algum sinal.

Na verdade, como apontado no item 2.1., nossa sociedade como um todo tem valorizado extremamente a escrita. A partir de uma perspectiva grafocêntrica, a escrita é vista como se fosse indispensável para qualquer grupo social. Nesse sentido, confere-se prestígio àqueles que dominam a escrita, enquanto aqueles que não a dominam, segundo os moldes impostos pela cultura dominante, são considerados socialmente deficientes.

Como discutido no Capítulo II, sabemos que no modelo autônomo de letramento (Street, 1984 *apud* Mendes, 2001), a escrita é correlacionada ao progresso e o grupo que a possui é considerado superior. Já no modelo ideológico, não há a crença na existência de apenas um tipo (neutro) de letramento, mas um pressuposto de que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto. O que nos permite o pensamento de que cada grupo social poderá conferir valores diferentes à escrita, ou seja, há diferentes possibilidades de relação com a escrita.

Trabalhos como o de Mendes (2001) e de Souza (2001) mostram-nos que o que se observa na apropriação da escrita por diferentes grupos indígenas é que estes têm dado significados próprios, não desvinculados das formas de representação, de suas comunidades.

Souza (*op. cit.*) alerta-nos para as diferentes possibilidades de escrita em contextos diferenciados. Segundo o autor, o povo Kaxinawá não aprendeu a escrita passivamente, como uma mera tecnologia, mas se apropriou e a transformou, adaptando-a e moldando-a à imagem de sua própria cultura. Contudo, poderíamos estender a idéia defendida pelo autor para o contexto de educação de surdos, visto que o autor tenta desnaturalizar um modelo único de escrita.

Sabemos que, também no caso dos surdos, pode haver a apropriação⁴⁶ da escrita, como o trabalho de Silva (2005) evidencia. A autora apresenta alguns exemplos de como a escrita do surdo pode privilegiar outros aspectos diferentes daqueles esperados pela sociedade letrada ouvinte. Casos como o de *Letícia* que, ao tentar escrever a palavra “manequim”, usa uma tradução literal da LIBRAS e escreve “mulher duro”, ou como o de *Paulo*, que cria uma nova forma para iniciar o seu texto e, ao invés dos convencionais “Era uma vez...” ou “Um dia...”, escreve “Começar” – recurso próprio da Língua Brasileira de Sinais e muito usado quando surdos vão iniciar o relato de histórias. De acordo com a autora, ao utilizar a escrita de outra forma, o que ela chama de “português surdo”, fazendo

⁴⁶ Em nosso estudo, o termo “apropriação” está sendo entendido a partir do sentido apresentado por Certeau (1996, *apud* Mendes, 2001) no qual os dominados se apropriam do saber dominante em moldes diferentes aos usos do poder, residindo aí, a resistência.

analogia ao termo “português índio” cunhado por Maher (1996) ao salientar as diferenças específicas entre o português falado por professores índios e o português padrão, o aluno surdo deixa sua marca de identidade e mostra a sua criatividade ao utilizar caminhos fora da ordem estabelecida para o português. Valendo-se do estudo de Silva (2005), Gesser escreve:

Assim, pode-se dizer que o surdo se re-apropria, re-emprega a escrita de outra forma, como um “português surdo”, e, ao marcar “sua própria história com essa língua e com essa maneira de escrever”, o surdo imprime nela marcas de sua identidade (GESSER, 2006, p. 137).

Entretanto, num primeiro momento, fomos levados ao pensamento de que os surdos do presente estudo não demonstraram nada semelhante no que se refere à apropriação da escrita. É importante ressaltar que não foi presenciada nenhuma atividade de produção autônoma de escrita, mas somente as atividades de cópia. Contudo, a própria cópia mostrou-se um elemento de resistência e apropriação.

No Capítulo II, quando tratamos das experiências de letramento no processo de escolarização do surdo, colocamos, seguindo as idéias de Góes e Tartuci (2002), que na escola regular, na chamada “inclusão”, o “copiar” acaba sendo um tipo de estratégia para que o aluno surdo possa se manter “vivo” no ambiente escolar.

Entretanto, ao escolhermos uma instituição não-escolar para o nosso estudo, acreditávamos que num ambiente onde a língua de sinais era utilizada como meio de comunicação e instrução, as atividades de cópia não apresentassem esse caráter de resistência e apropriação, ou seja, uma estratégia para garantir certo tipo de participação nas atividades propostas por alguns profissionais da instituição.

Contudo, notamos que as atividades de cópia causavam certo ar de satisfação nos alunos surdos da instituição que conseguiam executá-las rapidamente. Esses eram considerados, também pelo grupo de surdos, como os mais espertos e, como prêmio, era permitido que ficassem descansando enquanto aguardavam os outros terminarem. Se é possível dizer que o instrutor surdo apresenta uma significação sobre a escrita que se aproxima do modelo autônomo de letramento, por acreditar que a aquisição da escrita fará os alunos surdos progredirem, também é possível dizer que o próprio grupo de surdos confere certo valor ao domínio da escrita, devido à constante comparação entre eles e os ouvintes.

Para exemplificar o exposto acima apresentamos um trecho das anotações da pesquisadora realizadas com base no processo de observações:

Hoje, decidi também copiar o texto, tentando me ocupar enquanto esperava por eles... Copiei em letra cursiva, pois estou tentando me acostumar com essa prática, visto que às vezes, sou chamada a escrever palavras no quadro e o Valério não gosta muito da minha letra, diz que é confusa, pois mistura os tipos de letra... Então, ele apaga tudo e mostra o jeito certo de escrever... Mesmo demorando mais que o usual, terminei primeiro que todos eles. Então, começaram a comentar que eu sou rápida, escrevo bem e que eles demoram. Mais uma vez, vejo o domínio da escrita relacionado ao sucesso na cópia. E, apesar de não gostar das comparações, digo que eles são bons nos sinais, enquanto eu, só estou começando a aprender.

Notas de Campo, 24/08/2006.

Retomando a discussão que se fez no Capítulo II sobre a importância do aprendizado do português para os surdos, deve-se ressaltar, com base nas idéias apresentadas por Souza (2002), que alguns grupos de surdos têm tentado mostrar que, para ser brasileiro, apenas arbitrariamente há a necessidade de saber português. Seja na modalidade oral ou escrita, mesmo sem saber a língua nacional, pessoas surdas ou ouvintes conseguem satisfazer a maior parte das suas necessidades com o uso de sua própria linguagem minoritária (LANE, 1992). Entretanto, segundo o autor, a tragédia está no fato de que a educação dessas pessoas se dá exclusivamente na língua que elas não conhecem. Poderíamos, então, questionar os motivos que levam tais grupos à necessidade de aprendizado da língua nacional.

E ainda, como nos propõem Lodi, Harrison e Campos (2002), poderíamos concluir que a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social.

O trabalho de Cavalcanti (2004), cujo contexto de pesquisa é o indígena, mostra-nos as significações de professores índios sobre letramento e, conseqüentemente, sobre escola e escrita. Contexto no qual a escrita tornou-se importante como o principal meio de contato com a sociedade dominante. Mesmo assim, há o questionamento do aprendizado da leitura e da escrita como solução para todos os problemas, ou seja, há uma oposição à supervalorização da escrita, pois se acredita que a educação indígena de qualquer povo existe mesmo sem a escrita. Além de um outro tipo de valorização para a escrita, o texto apresenta, ainda, o fato de que a escrita pode ser feita em outras modalidades como, por exemplo, com o uso de desenhos e não apenas de palavras.

Assim, encerramos este item com o apontamento de mais um elemento que, durante o processo de pesquisa, mostrou-se relevante para a discussão estabelecida no presente trabalho: o desenho.

4.4. MAS, PODE DESENHAR?

No contexto indígena das pesquisas de Souza (2001) e de Mendes (2001), o desenho assumiu papel de destaque na apropriação da escrita pelos grupos estudados. Uma das intenções do presente estudo foi observar o valor dado ao desenho no contexto da instituição, ou seja, verificar quais foram as significações dadas ao desenho nas práticas com os surdos.

Durante o longo período de observações muitos fatos foram surgindo, permitindo o estabelecimento de inúmeras relações. Algumas reforçavam as hipóteses iniciais, outras as destruíam completamente. Assim, é possível dizer que o trabalho foi construído seguindo algumas das direções exigidas pelas observações.

Uma de nossas hipóteses iniciais era a de que o trabalho com desenhos fosse uma das práticas mais utilizadas com os surdos da instituição. Entretanto, essa hipótese foi sendo negada com as observações e com as significações sobre o desenho que emergiram durante a pesquisa.

Numa das oportunidades em que o grupo foi conduzido pela pesquisadora com o apoio do instrutor surdo, após as discussões em sinais sobre atividades de compras, foi pedido para que registros fossem feitos. Percebendo a dificuldade com o português escrito, a pesquisadora disse que eles poderiam fazer uso de desenhos. Surpresos, eles perguntavam: **MAS, PODE DESENHAR? NÃO PRECISA ESCREVER?**

Percebe-se então uma preocupação com um determinado tipo de escrita, aquele que é valorizado principalmente pela escola. Apesar da utilização do desenho poder propiciar um outro tipo de registro, nem todos se sentiram confortáveis durante a atividade. Um deles, aqui chamado Samuel, disse que “DESENHO É COISA DE CRIANÇA”. Isso demonstra que o uso de um outro tipo de registro pode tecer relações com sentimentos como o de infantilidade ou até inferioridade, visto que constantemente eles são cobrados pela sociedade a aprenderem a escrita formal, ou seja, a escrita valorizada pela escola. Assim, o uso do desenho pode evidenciar aquilo que se deseja esconder: o não domínio do português escrito, que em nossa sociedade tem um peso muito grande. O uso do desenho pode causar estranhamento num adolescente matriculado na sétima série do Ensino Fundamental, afinal essa possibilidade é mais trabalhada nas séries iniciais e na Educação Infantil. Sabemos que com o passar do tempo, o desenho perde espaço e não é somente no contexto da educação de surdos.

Na instituição, a presença do desenho dava-se, geralmente, através de fichas para colorir. O grupo de jovens e adultos surdos era chamado a colorir desenhos que retratavam os assuntos estudados e dedicavam muito tempo a tal atividade.

Após a explicação em sinais sobre o tema "Família", o instrutor pergunta ao grupo de surdos se eles querem desenhar ou recortar de revistas uma figura sobre família. E, sem vacilar, todos escolheram recortar e colar... Fiquei pensando: Por que eles não optaram pelo desenho? Na verdade, acho que eu também escolheria o recorte... Na escola, só me recordo de fazer e colorir desenhos quando estava nas séries iniciais... A partir da 4ª série, o desenho só aparecia em datas comemorativas como a Páscoa ou o Dia dos Pais... E, como já vinham prontos, só precisava colorir. Nas demais séries, às vezes, copiávamos mapas com folhas de seda. E no Ensino Médio, desenho só era permitido nas aulas de Educação Artística. Fora da escola, o desenhar era e é ainda mais raro. Então, porque os surdos devem necessitar e amar desenhar? Acho que uma confusão em minha mente se desfez: o importante para eles não é o desenho em si, mas o visual.

Notas de Campo, 04/05/2006.

Entretanto, podemos dizer que os desenhos, quando na composição de gibis, fizeram parte da história de alguns dos surdos, sobretudo da história do instrutor surdo, bem como da sua relação com a leitura, o que pode ser observado no trecho a seguir, retirado do primeiro momento de entrevistas:

Valério: EU APRENDI ESCREVER, EU SEI POUCO PORTUGUÊS.
EU GOSTO MAIS DE LIVRO GIBI,
PORQUE EU, NO PASSADO, ENCONTREI GIBI,
PEGUEI E LI DO MEU IRMÃO E CRESCI.
DEPOIS LI FRASES, ANTES DESENHO...
**SENTI VONTADE DE LER O QUE ESTAVA ESCRITO
NOS QUADRINHOS...**
FRASES EU APRENDI NA ESCOLA NO PASSADO.
QUALQUER LIVRO, COISAS, EU PEGO... PIADAS...
AS PALAVRAS EU APRENDI PORQUE SÃO COISAS
IMPORTANTES DO PORTUGUÊS...
EU PRECISO APRENDER MAIS.

A fala grifada parece dar indícios de que, num primeiro momento, a leitura do gibi era realizada com base somente nos desenhos e que, só posteriormente, ocorreu a leitura das palavras e frases. Entretanto, ao tratar da importância dos desenhos, não podemos nos esquecer das possíveis significações que os acompanham. Mesmo a partir de diferentes significações, percebemos que os desenhos, principalmente quando na composição de gibis, fizeram e, provavelmente ainda fazem parte da história de alguns surdos do presente estudo, sobretudo na sua relação com as práticas de letramento.

Na prática escolar do ouvinte, o desenho geralmente é usado apenas como suporte ilustrativo e aparece freqüentemente nos livros didáticos. Diferentemente, o trabalho de

Mendes (2001) mostra-nos que, na elaboração de um livro didático de Matemática em língua indígena, o desenho assume outras funções e valores. Além da função textual, o desenho pode ser utilizado com o objetivo de fortalecer a identidade étnica do grupo. A autora coloca que nesse contexto, isto é, do ponto de vista dos professores índios, o desenho não se tem mostrado meramente ilustrativo. Sendo assim, o momento do desenho é muito importante para eles e sempre conta com um longo tempo de elaboração.

No caso dos surdos, poderíamos dizer que o visual, e não simplesmente o desenho, torna-se um fator importante de distinção cultural e também algo a ser considerado na educação de surdos. Pois, como nos coloca Reily (2003, *apud* Silva, 2005) a imagem tem uma função importante no processo de letramento do aluno surdo. E, avançando um pouco mais, poderíamos dizer que a imagem tem uma função importante também no processo de numeramento-letramento do aluno surdo, visto que acreditamos que as práticas de letramento e as de numeramento estão entrelaçadas.

Em nosso estudo, vários foram os momentos em que a imagem mostrou-se um fator muito importante na compreensão de temas noticiados na televisão e que acabavam ganhando espaço na sala de aula da instituição, quando aquele que estava conduzindo o grupo permitia. É claro que, não tendo como acompanhar a notícia dada oralmente pelos jornalistas, restaria aos surdos desta pesquisa apenas a possibilidade de acompanhar as imagens. Mas a surpresa veio pela percepção de detalhes que certamente não seriam notados pela maioria dos ouvintes.

Hoje a aula foi utilizada para esclarecimentos sobre o episódio no qual os militantes do MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra) invadiram o Câmara dos Deputados em Brasília, viraram um carro na entrada e destruíram quase tudo... A discussão se deu em LIBRAS e eu só entendi o que estava acontecendo quando o Danilo me perguntou se eu tinha visto na TV o carro vermelho. E eu logo respondi que não. Então, ele continuou e disse que o carro foi tombado. Aí percebi que se tratava do episódio com o MLST. Percebi também que eu nem havia notado que o carro era vermelho. Na verdade, acho que nem olhei muito para a televisão, fiquei presa apenas ao som, enquanto me alimentava.

Notas de Campo, 08/06/2006.

Os assuntos tratados na mídia ganhavam espaço na sala de aula, principalmente quando a pedagoga conduzia o grupo. Mas certo dia na aula do instrutor surdo, enquanto ele precisou se ausentar, o Danilo levantou-se, dirigiu-se ao mural onde estava um mapa das regiões brasileiras e colocando o dedo sobre ele perguntou o que tinha acontecido. Difícil adivinhar com tão pequena pista. Do que ele estaria falando? Seria mais uma das histórias que ele tanto gostava de contar?

Quando o Danilo me perguntou o que tinha acontecido eu simplesmente parei... Tentei imaginar, mas um dedo apontado para um mapa do Brasil poderia ser qualquer coisa. Então, disse que eu não sabia... Mas, quando ele me mostrou com os sinais, dois aviões se chocando, percebi que ele estava se referindo ao acidente com o avião da companhia aérea GOL e o jato americano Legacy. Pensei: Não é possível, ele deve ter errado a localização... Eu sei que foi no alto do mapa, perto do Parque do Xingu, mas será que é bem onde ele está mostrando? Fiquei muito intrigada e não via a hora de pegar um jornal e conferir... E nem preciso dizer que ele mostrou o local do acidente com enorme precisão, mesmo quase dois meses depois do acidente.

Notas de Campo, 09/11/2006.

Um terceiro momento, no qual o visual pareceu ser significativo para o grupo de surdos, foi durante atividades de simulação de compras, no chamado “sacolão”. Na primeira vez em que tal atividade foi proposta, a pedagoga fez uso das notas do jogo “Banco Imobiliário” para que eles pudessem efetuar o pagamento das frutas e legumes e fazer a conferência do troco. Entretanto, a atividade não fluíu como o esperado, devido à grande dificuldade apresentada pelos alunos. Pensamos que eles não soubessem lidar com o dinheiro, visto que a grande maioria tem sua participação em práticas que necessitam do uso de dinheiro, limitada pela família. Entretanto, passado algum tempo, tal atividade foi retomada e foi possível perceber que a dificuldade demonstrada pelo grupo de surdos no primeiro momento não estava ligada apenas à escassa participação em práticas de numeramento-letramento que envolviam o dinheiro.

As notas do “Banco Imobiliário” não se parecem com as reais... Então, levei para a instituição, cédulas em miniatura bem similares às verdadeiras. Com o “dinheirinho” parece que ficou mais fácil... Quase todos apresentaram sucesso em suas atividades de compra, pagando e conferindo o troco. Alguns precisaram de ajuda, talvez pela menor participação em práticas com o dinheiro.

Notas de Campo, 31/08/2006.

Numa das aulas observadas, foi trabalhado o tema “Reciclagem”. E, com as atividades propostas, percebemos uma enorme dificuldade por parte de alguns surdos com a escrita e a leitura das palavras: papel, vidro, plástico, etc. Entretanto, a relação entre as cores dos latões de lixo e o material que cada um deveria conter era facilmente estabelecida na discussão em sinais, mesmo após algumas semanas da primeira explicação, quando o assunto foi retomado.

Sem esgotar o grande número de situações em que o visual se destacou nas práticas de numeramento-letramento da instituição, tentamos nesse item apenas elucidar que as diferenças entre surdos e ouvintes existem, sobretudo no que se refere aos modos

de percepção do mundo. Nós, ouvintes, na maioria das vezes, deixamos que o ouvir, e não o olhar, seja nossa referência. Entretanto, para os surdos, o visual pode estar em primeiro lugar. Essas diferenças propiciam modos próprios de significação entre os surdos e os ouvintes. Contudo, não podemos nos esquecer de que as diferenças existem também no interior de cada grupo e implicam distintas representações, quer seja da relação com o desenho, da aprendizagem, da escrita, da leitura e da Matemática, ou da língua de sinais e da própria surdez. Assim, no item que segue, procuraremos mostrar como algumas de tais diferenças se fizeram presentes em nosso estudo.

4.5. É limitada a língua de sinais?

Durante as observações, ao mesmo tempo em que ficava evidente a valorização conferida pelo instrutor surdo à aprendizagem do Português, notava-se a sua preocupação com a aprendizagem dos sinais. Inúmeras vezes ele iniciava a aula falando sobre a importância dos sinais para a comunicação entre os surdos.

Quando Daiane comunicou que hoje era seu último dia com o grupo de surdos, porque sua família desejava que ela fosse atendida apenas por uma fonoaudióloga de outra instituição, o Valério logo se preocupou em perguntar se lá, na outra instituição, haveria outros surdos. Como a resposta da Daiane foi negativa, ele fez uma segunda pergunta: COMO VOCÊ VAI APRENDER SINAIS? E, sem obter resposta, o Valério encerrou o assunto, dizendo que se sentia triste com a saída da Daiane e pediu que ela voltasse, ao menos para visitar a instituição.

Notas de Campo, 18/05/2006.

Com isso, podemos perceber que o instrutor surdo valoriza o contato entre surdos para que a língua de sinais não se perca. Afinal, a importância da comunidade surda para o aprendizado dos sinais, discutida no Capítulo I, é exemplificada também pela história do instrutor surdo e pode ser percebida no seguinte trecho de sua primeira entrevista:

Valério: EU TIVE ENCONTRO COM MEUS AMIGOS SURDOS.
EXEMPLO: QUANDO EU ERA JOVEM POR CAUSA DA ESCOLA DE SURDOS.
DEPOIS CONVERSAVA PERTO DA MINHA CASA.
DEPOIS ENCONTRAVA COM SURDOS E FICAVA OBSERVANDO.
EU ERA JOVEM, CRESCI E APRENDI LIBRAS NA COMUNIDADE SURDA.
EU VOU À IGREJA (fala o nome da igreja) DE SURDOS.
É IMPORTANTE LIBRAS...

Durante as observações, muitas vezes o instrutor surdo dizia para o grupo que os sinais eram o “jeito do surdo”. O que nos remete ao pensamento de que não é apenas pela

comunicação que a língua de sinais ganha espaço nas práticas da instituição, mas por tornar possível um “jeito” diferente de ser. Assim, muito tempo era dedicado ao ensino dos sinais nas aulas de quase todos os professores (surdos ou ouvintes) e uma das propostas da instituição era estender o ensino da língua de sinais também aos familiares dos surdos, embora a adesão fosse maior por parte das mães⁴⁷.

Entretanto, a relação com os sinais era vivenciada de diferentes maneiras pelos jovens surdos. No geral, eles exigiam que a instrução se fizesse em língua de sinais, como já explicitado no item 3.1.2. que trata da relação da pesquisadora com os professores da instituição e no item 3.2. que fala sobre a dinâmica das aulas com o grupo de surdos. Num primeiro momento, havia uma pedagoga em fase de aquisição de língua de sinais no comando do grupo, entretanto ela foi substituída e um dos motivos foi a constante reclamação dos próprios surdos. As suas reclamações tinham como base a falta da língua de sinais que acabava por dificultar a comunicação e o entendimento até do mais simples recado. Deve-se ressaltar que nem todos os jovens observados, de acordo com os relatórios arquivados na instituição, são considerados fluentes em língua de sinais, mas a exigência imposta por eles de que o grupo fosse conduzido por uma pessoa que conhecesse muito bem os sinais evidencia a sua importância para eles, talvez pelo seu papel na aprendizagem, talvez pelo seu valor cultural, ou pelo seu valor para o grupo de surdos.

Alguns surdos, quando indagados sobre as constantes faltas, se justificaram dizendo, entre outras coisas, que a atual professora não sabia língua de sinais... E pediram que outros professores conduzissem o grupo, pois com a atual havia muita confusão.

Notas de Campo, 21/10/2005.

Contudo, impossível ocultar que durante as observações constatamos que nem todos os surdos queriam ser falantes da língua de sinais ou sentiam-se orgulhosos por serem surdos. Um dos jovens, aqui chamado Samuel, e que freqüentava uma escola de ouvintes se recusava a aprender os sinais e preferia oralizar. Provavelmente, o uso dos sinais tornaria evidente aquilo que ele pretendia ocultar, ou seja, a própria surdez. Isso nos mostra, como discutido no Capítulo I, que não é verdadeira a idéia de que o grupo de surdos é um grupo homogêneo, onde todos são falantes da língua de sinais, identificam-se com a comunidade surda e se orgulham de sua diferença lingüística. O jovem em questão parece dar indícios de que um surdo pode optar por se parecer com um ouvinte, principalmente no que se refere à sua forma de comunicação. Esse jovem permaneceu pouco tempo com o grupo, pois o seu interesse na instituição era que ela funcionasse como uma espécie de

⁴⁷ Talvez porque fossem elas as principais acompanhantes dos surdos em seus atendimentos na instituição. Contudo, mesmo não sendo esse o foco de nosso estudo, indicamos a necessidade de estudo mais detalhado sobre o tema, para melhores considerações.

reforço escolar, onde ele pudesse receber um atendimento individual para esclarecer suas dúvidas sobre as disciplinas a serem eliminadas em seu programa educacional, como por exemplo, o inglês.⁴⁸

Um outro mito a ser derrubado no cenário educacional é o de que a língua de sinais é limitada, ou seja, não possui sinais suficientes para a comunicação e, principalmente, para a exposição dos conteúdos escolares. Entre semelhanças e diferenças entre as atividades desenvolvidas nas escolas e aquelas propostas pela instituição em estudo foi possível perceber, na instituição, um respeito pela condição do outro, ou seja, pela condição do aluno, principalmente no que se refere à sua forma de comunicação. Todo o contexto é constituído na língua de sinais, fato que nem de longe acontece na escola regular. Talvez pela crença de muitos profissionais de que a língua de sinais é limitada e que, portanto, não é a mais adequada para a instrução dos surdos. Poderíamos ainda dizer que o pensamento de que a língua de sinais é limitada pode estar prevalecendo em nossa sociedade como um todo.

Contrariando tal pensamento, durante as observações percebemos que por meio dessa língua e não de outra, os jovens surdos discutiam assuntos atuais como: a crise do gás na Bolívia, os ataques comandados pelo PCC (Primeiro Comando da Capital) e a invasão do Planalto pelos militantes do MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra).

*Mais uma vez, discussões sobre assuntos da atualidade invadiram a sala de aula... Muitas perguntas sobre o PCC e sobre o “Marcola” e muita indignação com o terror que se instalou em São Paulo... E toda a discussão acontecendo em sinais... Então, um questionamento me invade: **É limitada a língua de sinais?***

Notas de Campo, 18/05/2006.

Outras discussões sobre outros temas da atualidade foram igualmente estabelecidas com a mesma intensidade e não aconteciam de forma superficial, evidenciando que a **língua de sinais não é limitada.**

⁴⁸ Contudo, essa identificação com o grupo de surdos ou com o grupo de ouvintes pode oscilar e depender dos interesses da pessoa surda em determinados momentos. Assim, pode ser interessante “ser surdo” em certas ocasiões, como por exemplo, quando no caso de se requerer algum benefício e, “não ser surdo” em outras.

Enquanto a pedagoga e eu aguardávamos o término de uma atividade conversando sobre a minha pesquisa e o mestrado, os alunos surdos também conversavam... Então, eles nos interromperam para fazer alguns questionamentos para a pedagoga... Surpreendeu-me o fato de que eles estavam conversando sobre as dificuldades de relacionamento entre Brasil e Bolívia, devido à questão do gás, e queriam apenas confirmar alguns tópicos. Então, a pedagoga explicou que o presidente da Bolívia pretendia a nacionalização, falou da Petrobrás... E eles completaram dizendo que o problema era o gás, pois o petróleo: TEM MUITO NO BRASIL.

Notas de Campo, 04/05/2006.

Muitos profissionais, ao acreditarem que a língua de sinais é limitada, apóiam-se na idéia de que não existem sinais para tudo aquilo que se pretende dizer. Entretanto, esquecem-se de que, assim como no Português as palavras são criadas de acordo com a necessidade de seus falantes; também os sinais são criados seguindo a necessidade da comunidade de surdos. Se por exemplo, somos chamados a inventar novas palavras como “globalização”, “letramento”, entre outras, também os surdos poderão criar os sinais que até então não se fizeram necessários. Retomando as idéias de Cunha Coutinho (2003) apresentadas no Capítulo II, os sinais são criados pela comunidade surda de acordo com a necessidade de comunicação entre seus falantes, o que significa que essa língua cresce e se modifica como qualquer outra língua, não podendo, então, ser considerada incompleta, concreta, primitiva ou limitada.

Poderíamos, então, afirmar que é para aprender sinais que os surdos procuram a instituição?

A diversidade de interesses na procura dos surdos pela instituição também apareceu de forma gritante durante as observações. Quando questionados por uma das docentes de outros cursos oferecidos pela instituição, se além do apoio na tarefa escolar, já citado anteriormente, tinham outros interesses, alguns disseram que procuraram a instituição porque desejavam aprender informática e inglês. No período das observações, nenhum trabalho nessas áreas foi desenvolvido e, mesmo assim, os alunos continuaram freqüentando as aulas da instituição. Alguns disseram que procuraram a instituição também para aprender o português, o que evidencia que, mesmo com a língua de sinais, alguns deles sentiam a necessidade de aprender o português. Talvez essa necessidade exista pela imposição de uma sociedade ouvinte da qual eles não podem deixar de participar.

Embora nenhum dos jovens tenha declarado, foi possível perceber que muitos deles procuram a instituição porque ela possibilita o encontro entre seus pares. Ali muitos conversam em sinais sobre os assuntos mais variados, são entendidos e se fazem entender.

Como conversam esses surdos! O Valério vive pedindo para que eles prestem atenção ao que ele está dizendo e deixem os comentários para depois... Mas, é difícil impedir as histórias contadas por Danilo, as trocas de experiência entre Wagner, Murilo e Rute... E, conseqüentemente, o instrutor surdo sempre fica "bravo". Mas, no refeitório eles conversam livremente e é difícil acompanhar tantas mãos, tantas expressões faciais, tantos movimentos... Muitas vezes, eu chego mais cedo, e eles já estão aqui na instituição, conversando... E quando eu vou embora, eles ainda permanecem aqui e ficam conversando, conversando...

Notas de Campo, 25/05/2006.

Muitos não têm essa chance em suas casas, visto que nasceram em famílias de ouvintes, onde quase ninguém sabe língua de sinais. Os surdos da instituição fazem parte da estatística apontada por Cunha Coutinho (2003), de que cerca de 96% das crianças surdas, como explicitado no Capítulo II, são filhas de pais ouvintes. Assim, os jovens e adultos surdos chegam à instituição muito antes do início das aulas e ficam conversando. Às vezes, o tema dessas conversas invade a sala de aula, pois as dúvidas são levadas até os professores. O desejo pelo encontro com os seus pares pode ser ilustrado também pela presença de um ex-aluno que, no dia de folga de seu trabalho, foi para a instituição rever os amigos e conversar. Percebemos, então, que os objetivos que os jovens surdos possuem nem sempre são limitados pelas propostas da instituição e podem também estar pautados naquilo que discutimos na introdução do presente estudo, ou seja, no processo de identificação que possibilita o agrupamento de pessoas e a formação de comunidades. E, no caso dos jovens e adultos surdos desta pesquisa, pessoas que acabam encontrando na instituição mais que um local para o bate-papo e para a instrução, mas uma referência de vida que pode estar representada no instrutor surdo.

4.6. O instrutor surdo e as práticas de numeramento-letramento escolarizadas

No Capítulo II discutimos que muitas crianças surdas não possuem referências de outras pessoas surdas adultas. Crescendo somente em meio a ouvintes, podem chegar ao pensamento de que não existem outras crianças surdas e, muito menos, adultos surdos. Assim, acabam crescendo sem um modelo lingüístico que tenha como base a língua de sinais e sem a troca de experiências que possibilita significações sobre o que pode representar ser surdo, e sobre seus possíveis modos de vida.

Nesse sentido, o Valério acaba sendo referência para os jovens da instituição que podem percebê-lo como um surdo autônomo e bem sucedido. Alguém que aprendeu a ler e a escrever, estudou, conseguiu trabalhar e construir sua própria família.

Às vezes, chamam-no de “bravo”, talvez pela postura mais rígida com a qual conduz os encontros. Rigor que ele acredita ser necessário para que os alunos surdos possam progredir como ele. Afinal, se ele aprendeu desse jeito, é assim que deve ensinar.

Na instituição, a posição de poder atribuída e assumida pelo instrutor surdo, em seu papel de “professor”, é incontestável. Não há a separação por matérias, mas a grande parte das aulas segue o padrão escolar, ou seja, alunos sentados para receber o conteúdo transmitido pelo instrutor, embora os professores tenham maior liberdade para propor atividades diversificadas, já que não estão incondicionalmente presos aos programas e ao currículo como acontece, muitas vezes, na escola.

Não existem as chamadas “provas”, mas os jovens são valorizados ou não por outros mecanismos, seja pela maior habilidade durante as cópias, pelo capricho da letra, pela “fluência” na língua de sinais ou pela habilidade nos jogos. Contudo, notamos uma grande preocupação com o ensino do português, ou seja, com a escrita e com a leitura das palavras. E, como já citado anteriormente, percebemos nas práticas do instrutor uma valorização da escrita e, conseqüentemente, daqueles que apresentam melhor desempenho em tal habilidade. Vejamos um trecho de sua segunda entrevista:

Valério: SOU MUITO PREOCUPADO COM A ESCRITA DO PORTUGUÊS, EU PENSO SER DIFÍCIL PARA O SURDO APRENDER A LER E ESCREVER. O PORTUGUÊS É DIFERENTE, O OUVINTE JÁ ESTÁ ACOSTUMADO COM O PORTUGUÊS, MAS, PARA O SURDO É ESTRANHO. RECONHEÇO QUE OS OUVINTES SÃO MELHORES NO PORTUGUÊS DO QUE OS SURDOS. PARA APRENDER PORTUGUÊS EU PRECISO TREINAR MUITO. SEMPRE LEIO JORNAL, LIVROS, REVISTAS E ASSISTO A TV COM LEGENDAS.

As idéias presentes nesse trecho dão indícios de como se deu e ainda se dá a aprendizagem do português para ele: com o treinamento extensivo da escrita e da leitura das palavras. E é essa imagem que está sendo passada para o grupo de surdos: para aprender português é preciso treinar muito, primeiro as palavras mais fáceis, depois as mais difíceis, até chegarem às frases. Pois, como ele mesmo coloca: “O MAIS DIFÍCIL É ESTUDAR O PORTUGUÊS. FRASES COMPRIDAS SÃO DIFÍCEIS DE SEREM COMPREENDIDAS”. O português recebe esse destaque na dinâmica de suas aulas e algumas possíveis justificativas podem ser apontadas com base em seus depoimentos. A primeira estaria ligada às expectativas do próprio grupo de surdos que, na visão dele, estariam procurando a instituição para aprender português:

Valério: A MAIOR PREOCUPAÇÃO DOS ALUNOS É APRENDER PORTUGUÊS POR CAUSA DA ESCOLA.

Nota-se em sua fala a preocupação com a inserção do surdo na escola regular, no processo de inclusão, o que para nós seria a segunda justificativa para a extensiva preocupação com o português. Parece que para o instrutor, a aprendizagem do português facilitaria a vida dos surdos na escola regular. Na verdade, ele sabe bem o que é estar em uma escola de ouvinte:

Valério: MINHA MÃE FOI ENCONTRAR UMA ESCOLA QUE ME ACEITASSE QUANDO EU JÁ TINHA 9 ANOS DE IDADE. FIQUEI NA ESCOLA SOMENTE UM ANO... NÃO ESTAVA APRENDENDO NADA. SÓ EU ERA SURDO E TODOS OS OUTROS ERAM OUVINTES. ÀS VEZES AS CRIANÇAS BRIGAVAM COMIGO E EU NÃO ENTENDIA NADA, FICAVA CONFUSO. FUI PARA OUTRA ESCOLA QUANDO EU TINHA 10 ANOS... A PROFESSORA SABIA QUE EU ERA SURDO, MAS, NÃO SABIA NADA DE LÍNGUA DE SINAIS. A PROFESSORA FALAVA MUITO, EU TENTAVA FAZER LEITURA LABIAL, MAS ERA DIFÍCIL PARA ACOMPANHAR E COMPREENDER TUDO, EU NÃO CONSEGUIA CAMINHAR JUNTO COM A CLASSE. FUI SENDO APROVADO, MAS NÃO APRENDIA O QUE SE ENSINAVA NA ESCOLA. COPIAVA TUDO DA LOUSA MAS NÃO CONHECIA AS RESPOSTAS. AS PROFESSORAS NÃO SABIAM COMO ME ENSINAR. O MEU APRENDIZADO FOI LENTO E DIFÍCIL. EU NÃO GOSTAVA DE IR À ESCOLA...

Com a atual inclusão, parece que o que aconteceu com o instrutor surdo está se repetindo com inúmeros surdos. É o processo de ensino sendo realizado numa língua que não é conhecida pelo surdo. E, como consequência, notamos que a permanência na escola não possibilita ao surdo uma aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares, e esta talvez ocorrerá somente pelo seu próprio esforço e insistência. E aqui podemos perceber a difícil tarefa conferida aos profissionais da instituição: desempenhar o papel da escola no que se refere aos conteúdos escolares, pois, como o próprio instrutor coloca:

Valério: O... (fala o nome da instituição) SE TORNA O PRIMEIRO LUGAR DE CONTATO COM OS CONTEÚDOS ESCOLARES E É DIFÍCIL PARA O SURDO ADULTO. TENHO QUE EXPLICAR VÁRIAS VEZES A MESMA COISA, ENSINAR O MESMO SINAL VÁRIAS VEZES, POIS, ELES NÃO CONHECEM O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS E ESSE APRENDIZADO É IMPORTANTE... (já que alguns estão inseridos na escola regular) PARA PODEREM ACOMPANHAR PRECISAM COMPREENDER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS. A FALA DO PROFESSOR É INCOMPREENSÍVEL PARA ELES.

Entretanto, foi possível constatar nas aulas do instrutor surdo sua preocupação com o ensino dos sinais, pois, como já explicitado anteriormente, os jovens surdos do presente estudo estavam em processo de alfabetização e alguns também em processo de aquisição da língua de sinais. Como o próprio instrutor só teve contato com a língua de sinais aos 15 anos, ele defende que esse contato aconteça o mais cedo possível:

Valério: É IMPORTANTE APRENDER LÍNGUA DE SINAIS DESDE PEQUENO, POIS O DESENVOLVIMENTO É MELHOR DO QUE QUANDO APRENDE LÍNGUA DE SINAIS JÁ NA FASE ADULTA, O APRENDIZADO ESCOLAR É BEM MAIS LENTO.

Assim, percebemos que o instrutor relaciona um melhor desempenho na aprendizagem com o domínio da língua de sinais por parte dos alunos, e também dos professores. E coloca:

Valério: TENHO VONTADE DE APRENDER MAIS, PORÉM, PRECISO DESENVOLVER MAIS A LÍNGUA DE SINAIS. A APRENDIZAGEM É DIFÍCIL PARA TODOS OS SURDOS DO BRASIL, POIS TEM POUCAS ESCOLAS DE SURDOS, COM PROFESSORES QUE ENSINAM EM LÍNGUA DE SINAIS. **NAS ESCOLAS, O ALUNO OUVINTE TEM UM PROFESSOR QUE FALA A SUA PRÓPRIA LÍNGUA E O SURDO COMO FICA?** TODAS AS PESSOAS PRECISAM APRENDER LÍNGUA DE SINAIS.

Remetendo-nos às práticas (não)⁴⁹ escolares no exterior da instituição, o instrutor coloca que a língua de sinais também deve fazer parte do cenário religioso. Um de seus sonhos, relatado no momento da entrevista, é que os surdos freqüentem a igreja, já que esta é uma prática de muitos ouvintes:

Valério: TENHO O SONHO DE QUE OS SURDOS VÃO À IGREJA, OS OUVINTES VÃO ÀS IGREJAS QUE FALAM SUA LÍNGUA. TAMBÉM GOSTO DE IR À IGREJA PORQUE TEM LÍNGUA DE SINAIS, INTÉRPRETE, E EU APRENDO MUITO SOBRE A PALAVRA DE DEUS. ÀS VEZES OS SURDOS DEIXAM A RELIGIÃO PORQUE NÃO TEM LÍNGUA DE SINAIS.

⁴⁹ A utilização dos parênteses se fez necessária, pois não sabemos se as práticas escolarizadas não acabam invadindo também o cenário religioso, assim como aconteceu com as práticas da instituição. Entretanto, por não focarmos tal cenário na presente pesquisa, indicamos a possibilidade de estudos posteriores.

Em resumo, podemos dizer que o instrutor surdo, reconhecido aqui como referência para o grupo de surdos com o qual trabalha, valoriza a língua de sinais, sua presença em contexto escolar e não-escolar e sua aprendizagem por surdos e por ouvintes.

Em relação à Matemática, ele declara que:

**Valério: ENSINO MATEMÁTICA E PORTUGUÊS
AOS ADULTOS SURDOS QUE NÃO
FREQUENTARAM ESCOLA NA IDADE CERTA.**

Entretanto, notamos que a extrema valorização do português em suas aulas resultou na ausência de trabalho com os conhecimentos matemáticos. Salvo as exceções em que, em conjunto, e a pedido da pesquisadora, foram trabalhadas algumas questões em torno do uso do dinheiro. Assim, parece que a importância dos conhecimentos matemáticos no cotidiano de pessoas surdas (e ouvintes) não está sendo notada pelo instrutor surdo e, conseqüentemente, pelos jovens surdos conduzidos por ele. Enquanto se reconhece a importância dos sinais e do português para os surdos, esquece-se de que os conhecimentos matemáticos são igualmente importantes e se fazem presentes, de diversas maneiras, nas práticas do dia-a-dia.

Parece que a ênfase no português em detrimento da Matemática nas aulas observadas se dá em função da representação sobre Matemática que o instrutor surdo possui, que pode ser resultado de sua experiência em práticas de numeramento-letramento escolares. Poderíamos dizer que a visão de Matemática que parece existir é aquela que se liga apenas à escola e não às práticas do cotidiano. E é justamente sobre estas questões que trataremos a seguir.

4.7. E a Matemática?

Quando iniciamos o presente estudo desejávamos atentar para os conhecimentos matemáticos que pudessem estar presentes nas práticas de numeramento-letramento dos surdos no interior e/ou no exterior da instituição.

Como já explicitado anteriormente, com a impossibilidade de um acompanhamento mais detalhado das práticas desses surdos fora da instituição, limitamo-nos à análise das práticas propiciadas pela própria instituição que, num primeiro momento, pareciam não focar muito os conhecimentos matemáticos.

*Hoje foi o primeiro dia de observação... Antes de entrar na sala e ser apresentada aos alunos pela professora, conversei um pouco com ela e explico que o que estou querendo observar está ligado à Matemática. E ela logo diz que a aula é mais de português, com apenas algumas atividades de Matemática. Mas, eu disse que não é só a Matemática que me importa... Tudo me interessa... Embora, nesse primeiro momento, a minha preocupação tenha sido encontrar qualquer vestígio de Matemática no contexto e na dinâmica da aula. Um tanto frustrada com a atenção dada ao ensino do português, só conseguia pensar: **E a Matemática?** Como terei elementos para o meu estudo e para a conclusão do mestrado?*

Notas de Campo, 23/09/2005.

Muitas outras questões foram surgindo, sem aparente relação com os conhecimentos matemáticos e isso parecia evidenciar que, também em nosso estudo, a Matemática seria relegada a segundo plano. Contudo, percebemos que discussões sobre relações de poder, identidade, cultura, letramento, representação, entre outras, na verdade, eram essenciais para um estudo que se propõe apontar pequenas pistas para a Educação Matemática de pessoas surdas. Assim, deixamos a ansiedade de lado e ficamos mais atentos às sutilezas nas quais os conhecimentos matemáticos se fizeram presentes. Assim, nos trechos que seguem, apresentaremos uma análise de algumas práticas de numeramento-letramento desenvolvidas na instituição, e de alguns elementos das práticas dos surdos que envolvem conhecimentos matemáticos também no exterior da instituição, com base no processo de observação e de entrevistas.

Deste modo, tratando mais especificamente da Matemática, podemos dizer que muito dados foram sendo apresentados durante as observações, ainda que nas sutilezas e, sobretudo, nas situações de jogos. Apesar de alguns surdos declararem não saber nada de Matemática, muitos conhecimentos foram apresentados por eles, especialmente durante os jogos e as brincadeiras. Como exemplo, é possível destacar a situação do jogo de bingo, na qual após a distribuição das cartelas e dos feijões, um dos jovens, aqui chamado Douglas, questionou a professora sobre a quantidade de feijões entregue a ele, dizendo que “FALTAM TRÊS FEIJÕES”. Com isso, ele demonstrou ser capaz de estabelecer relações e ter certo domínio sobre quantidades e operações.

É importante ressaltar que isso aconteceu nos primeiros encontros observados e numa atividade proposta pela primeira professora a conduzir o grupo, ou seja, a mesma que declarou que em suas aulas não tinha muita Matemática, pois a ênfase era conferida ao ensino de português. Contudo, mesmo dedicando suas aulas ao ensino do português, muitos conhecimentos matemáticos puderam ser notados. Para exemplificar, podemos citar mais dois episódios de suas aulas: no primeiro, quando questionados pela professora, em sinais, sobre qual a sétima letra do alfabeto, os alunos surdos olharam o alfabeto fixado na

parede e, fazendo a correspondência um a um, obtiveram sucesso em suas respostas; no segundo, quando a funcionária da cozinha apareceu na porta da sala perguntando sobre o número de alunos que iriam lanchar, eles observaram as mãos levantadas, fizeram a contagem e, mais uma vez, responderam corretamente.

Uma outra situação vivenciada na aula da pedagoga, que juntamente com o instrutor surdo substituiu a primeira professora, pôde elucidar a presença de conhecimentos matemáticos nas práticas da instituição, mesmo que implicitamente. Durante o jogo de ludo no qual os participantes movimentam os pinos de acordo com o número tirado no lançamento do dado, até chegarem ao final do percurso na última casa, que só deve ser ocupada se o número do dado for exatamente o necessário, foi possível perceber que uma jovem, aqui chamada Rute, após verificar o número do dado não movimentou o pino, já ciente de que com o número tirado ela chegaria até a última casa, mas precisaria retornar para o mesmo lugar, visto que o número não era aquele de que ela precisava. Nota-se nessa atitude a presença de algum mecanismo de cálculo mental.

Uma outra atividade realizada sistematicamente com essa professora era a confecção do calendário de cada mês. Com essa atividade foi possível perceber que conhecimentos diversos foram sendo construídos pelos alunos. Entre eles a diferença entre os meses devido à quantidade de dias, as datas comemorativas, os feriados, os aniversariantes do mês, as representações (em vermelho) dos domingos e feriados, as diferentes estações e até a própria seqüência numérica que era desconhecida por muitos deles, no início.

Entretanto, quando dizem que não sabem nada de Matemática, não é nesses exemplos e nesses conhecimentos que os jovens e adultos surdos se baseiam. Para muitos deles, a Matemática é aquilo que se aprende na escola, dentro dos padrões por ela estabelecidos e, no geral, a Matemática aparece ligada às quatro operações. Vejamos algumas das respostas dadas pelos surdos à pergunta: VOCÊ GOSTA DE MATEMÁTICA?

Murilo: MATEMÁTICA... EU MAIS OU MENOS.
QUANDO ERA PEQUENO NÃO SABIA NADA...
EU GOSTO DE MATEMÁTICA...
ADIÇÃO EU GOSTO... SUBTRAÇÃO SÓ... NÃO GOSTO!
MATEMÁTICA MAIS OU MENOS, UM POUCO,
MAIS OU MENOS DIVISÃO, MAIS OU MENOS... NÃO GOSTO!

Michele: SIM, MATEMÁTICA FÁCIL.
GOSTO DE DIVIDIR, ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO,
MULTIPLICAÇÃO DIFÍCIL MAIS OU MENOS.

Valério: EU MATEMÁTICA... SOMAR EU GOSTO,
É FÁCIL. A ESCOLA ENSINOU BEM.
EU GOSTO MAIS OU MENOS DE MULTIPLICAÇÃO,
DIVISÃO, QUALQUER OUTRA, EU APRENDI.
EU ESCREVO MATEMÁTICA BEM...

Percebemos que os jovens surdos nem se dão conta dos conhecimentos matemáticos que eles possuem e usam diariamente em suas diversas atividades. Dizem que não sabem Matemática porque não conseguiram responder às expectativas da escola e resolver os “problemas matemáticos” da forma como eles aparecem na escola e até na instituição. Para ilustrar, apresentamos um dos “problemas matemáticos” proposto em uma das atividades da instituição:

Um bar vende sanduíches de queijo e de presunto. Sabendo que no total foram vendidos vinte sanduíches e que doze eram de queijo, quantos sanduíches de presunto foram vendidos?

Ao receberem a ficha com o “problema”, alguns perguntaram para a pesquisadora se “aquilo” tinha Matemática ou era só de português. E quando ela respondeu que também tinha Matemática, muitos disseram que não sabiam e ficaram esperando que um deles, o Douglas – que ainda freqüentava a escola – terminasse para que eles pudessem copiar.

Um deles, o Wagner, se arriscou e pediu ajuda à pesquisadora que, primeiro, precisou explicar em sinais o que significavam as palavras bar, sanduíche, queijo, presunto e os próprios números. Então, realizando a leitura do “problema” e, após perguntar se era “de juntar ou de tirar”, ele começou a montar a seguinte conta:

$$\begin{array}{r} 1 \quad \quad \quad (\text{de Um bar...}) \\ + 20 \\ + 12 \end{array}$$

Isso demonstra que a sua dificuldade estava mais no reconhecimento da escrita do que propriamente na Matemática. Da forma como problemas do tipo são apresentados, ou seja, com o português escrito, dificilmente conseguem sucesso na solução, mas quando questionados em sinais sobre situações semelhantes, suas respostas (também em sinais) são corretas.

Ou seja, a declaração de que eles não sabem Matemática tem como referência apenas a Matemática escolar, pois quando questionados em sua língua sobre situações práticas, sobretudo aquelas que envolvem dinheiro, demonstram certo domínio. Além de afirmarem que não sabem Matemática, dizem também não gostar dessa disciplina e que preferem geografia e ciências. Contudo, após uma atividade de reconhecimento das cédulas, da prática de compra, venda e exercício do “troco” realizada no período em que a pesquisadora conduziu o grupo com o apoio do instrutor surdo, apesar de algumas dificuldades, o interesse pela continuidade da atividade num outro momento pareceu existir, talvez porque a atividade com o dinheiro esteja mais ligada às práticas das quais eles desejam participar.

Quando foram avisados que após a aula do instrutor surdo eles seriam dispensados – porque a pedagoga não estava na instituição – os jovens surdos olharam em minha direção... Alguns disseram que eu poderia ficar com eles... Eles estavam esperando algo de mim, mas eu não tinha nada programado, nenhuma atividade e, portanto, não quis me arriscar. Murilo insistiu, me apontou e disse: E ELA? (depois fez sinal de dinheiro). Mas, eu respondi que agora, nesses encontros, eu só poderia “olhar”.

Notas de Campo, 16/03/2006.

O pedido foi estendido à pedagoga que respondeu prontamente e atividades práticas foram propiciadas para que as dúvidas pudessem ser esclarecidas, como a do “sacolão”, citada anteriormente, na discussão sobre a importância do visual nas práticas com os surdos.

Pode-se dizer, com base nas observações realizadas que em algumas aulas, também em relação à Matemática, os padrões escolares se fizeram presentes. Se as atividades eram daquelas que apresentavam as “contas armadas”, os alunos logo reconheciam e começavam a somar. Mas, certa vez, a “continha” não apareceu na vertical, como de costume, e a dificuldade em descobrir o que era para ser feito foi geral. Assim, a “soma” era reconhecida e possível somente quando escrita da seguinte forma:

$$\begin{array}{r} 5,00 \\ + 10,00 \end{array}$$

Se a “soma” fosse escrita como $5,00 + 10,00$, ou seja, na horizontal, muitos não sabiam nem como começar.

Certo dia, uma das professoras escreveu no quadro: “ $1 + 0$ ” e perguntou a uma das alunas, aqui chamada Michele, qual seria o resultado. Sem demora, a aluna respondeu: “10”. E a professora logo a corrigiu dizendo que “ $1 + 0 = 1$ ”. O que pensar sobre a idéia da aluna de que “ $1 + 0 = 10$ ”? Podemos apenas dizer que está errado e com isso concluir que esse grupo de surdos não sabe Matemática?

Num outro momento, a atividade proposta era escrever por extenso os valores em reais. Como por exemplo, escrever por extenso R\$ 23,25. As alunas Rute e Michele que, além da instituição freqüentavam a escola, demonstraram maior interesse e empenho ao realizar a atividade. Mas outros jovens que estavam fora da “educação formal” não se empenharam e não se interessaram. Isso aconteceu talvez porque para as garotas inseridas na rede regular de ensino não dominar essa prática seja motivo de constrangimento diante dos demais alunos ouvintes. Já para os outros, que não freqüentam a escola, mas que estão inseridos em outras práticas, talvez não exista a necessidade de aprender a lidar com o dinheiro dentro desse modelo. Muitos se justificam dizendo que fora da instituição sabem

comprar e usar dinheiro. Apesar de uma das professoras insistir em dizer que eles precisam saber fazer também “no papel”.

O que nos remete mais uma vez à discussão já apresentada sobre a crença presente nas práticas escolarizadas de que é pela escrita, ou seja, com o registro no papel, que a aprendizagem acontece. Assim, concluímos que também nas práticas que envolvem os conhecimentos matemáticos, o lugar da cópia é reforçado e, no geral, outras formas que se diferem daquelas presentes em práticas escolarizadas não são valorizadas.

Aqui poderíamos apontar para a ênfase conferida a toda uma simbologia matemática, ou seja, para a importância dada a um tipo de escrita matemática. Entretanto, acreditamos na necessidade de se pensar em uma perspectiva para a Matemática no contexto escolar, que se paute numa relação com os conhecimentos matemáticos de forma mais interativa, narrativa, discursiva. Nesse sentido, lançamos mais um questionamento: Quais seriam essas outras possibilidades de escrita?

No caso dos ouvintes, talvez seja possível dizer que essas outras possibilidades de escrita poderiam ser geradas a partir de uma outra relação que poderia ser estabelecida, por exemplo, com a oralidade dos alunos, e também com as outras formas de representação que estão presentes nas práticas de tais alunos fora do contexto escolar. Já no caso dos surdos, como se torna difícil pensar em possibilidades que tenham como princípio a oralidade, parece-nos ser propício pensar, para estudos futuros, na investigação de outras possibilidades de representação dos conhecimentos matemáticos nas várias práticas sociais nas quais os surdos se inserem.

Encerrando momentaneamente a discussão que se estabeleceu nesse capítulo, é possível dizer que apesar de terem incorporado um discurso de não saberem Matemática, os surdos desse estudo possuem muitos conhecimentos matemáticos, embora esses não se apresentem dentro do padrão das práticas de numeramento-letramento escolarizadas. Assim, torna-se imprescindível o reconhecimento de outras práticas que se diferenciem da prática escolar, em que, mesmo sem perceber, os surdos estão constantemente em contato com as inúmeras “matemáticas” presentes em seu cotidiano. Queremos, então, mais uma vez ressaltar a necessidade de estudos futuros que possam investigar as práticas matemáticas presentes no cotidiano de pessoas surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma de nossas maiores intenções neste estudo foi trazer, sempre que possível, dizeres de pessoas surdas, acreditando que deixando-as falar sobre si mesmas seja a melhor maneira de conhecê-las. Nesse sentido, queremos mais uma vez evidenciar a existência de um discurso surdo, registrado nas páginas de um livro ainda pouco conhecido por ouvintes. Assim, nos trechos que seguem, reproduzimos a história narrada no livro *Patinho Surdo*⁵⁰, na íntegra, apenas grifando alguns pontos, pois temos receio de que algum detalhe precioso possa ser perdido se fizermos uma resenha que, novamente, apresentaria o nosso discurso ouvinte.

*Em uma linda manhã, um bando de patos migraram para a Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. No bando, havia um casal surdo. O pato e a pata namoraram muito na Lagoa dos Patos. Resolveram preparar um ninho para a pata botar os ovos. A pata então botou os ovos, e o casal ficou feliz com o ninho cheio, cuidando para que nenhum predador chegasse perto. Certo dia, a pata foi passear pela lagoa... De repente, ela começou a sentir cólicas e resolveu voltar para casa, mas, infelizmente, não conseguiu chegar até seu ninho. Desesperada, ela procurou um outro ninho. Resolveu sentar naquele ninho desconhecido e botar ali um ovo, aliviando assim suas dores. A pata não sabia, mas **aquele ninho pertencia a um cisne ouvinte**. A pata estava desesperada e, em prantos, gritava **em sinais**: “Perdi um ovo!” A mãe cisne voltou para seu ninho e esperou o tempo passar. Um belo dia, os ovos começaram a quebrar, e os filhotes começaram a nascer. O primeiro cisne, saindo do ovo, falou: “Oi!” Os outros cisnes também disseram: “Oi!”, “Oi!”, “Oi!”... Mas ainda estava faltando um ovo... Após algum tempo, nasceu o patinho surdo, e os cisnes ficaram olhando para ele. A mamãe cisne falou: “Oi! Bem-vindo à lagoa!” Mas o patinho surdo nada respondeu. A mamãe insistiu: “Oi!” Mas ele continuava sem falar! O casal ficou apreensivo! O patinho então sinalizou: “Oi, mamãe! Oi papai!” Os cisnes ficaram assustados! Pai cisne estava desconfiado, pois **aquele filho tinha cores diferentes, não falava, mas fazia sinais!** Ficou em silêncio e saiu dali pensativo! Mãe cisne mandou os filhotes passearem pela lagoa à procura de comida. Os dias foram passando, e os pais ensinavam os filhotes a cantar. Mas o patinho surdo não cantava, e por isso resolveu passear sozinho pela lagoa. Sozinho, ele questionava: “**Por que sou tão diferente dos meus irmãos?** Eu acho que não sou daquela família!” Ele se aproximou e sinalizou: “Oi!” Os patinhos responderam: “Oi!” **Começou a observar que eles tinham o seu jeito, as suas cores, o mesmo bico, o mesmo olhar! Aos poucos, o patinho surdo começou a aprender a Língua de Sinais da Lagoa (LSL)**. O patinho voltou para sua casa. Durante aquela noite, só pensava: “A gente consegue se comunicar! Eles parecem meus irmãos, minha família! No outro dia, o patinho surdo saiu novamente para nadar, foi ao encontro dos amigos e começou a fazer alguns sinais: “Oi! Tudo bem?” Eles responderam: “Oi! Tudo bem! Estamos felizes em reencontrá-lo!” A pata pediu que todos olhassem para ela, porque queria contar um segredo. Ela sinalizou: “Você é meu filho, e esses são seus irmãos! A história é essa: você nasceu em outro ninho... Quá, quá, quá... Quá, quá, quá...” Patinho surdo ficou espantado com a história, mas a mãe consolou: “Fique calmo, vamos logo conversar com a tua mãe cisne. Vou explicar tudo a ela”. **Contrataram o sapo intérprete** e foram todos até o ninho dos cisnes. Chegando lá, uma longa conversa aconteceu, e todos entenderam o que havia acontecido. O patinho surdo estava feliz em conhecer sua família e a Língua de Sinais da Lagoa! E assim, na Lagoa dos Patos, patos e cisnes viveram felizes! Fim.*

⁵⁰ ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho Surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. Livro escrito por Karnopp (ouvinte) e Rosa (surdo) com ilustrações de Maristela Alano (surda).

Essa foi uma das histórias trabalhadas por um dos professores da instituição. Trata-se de uma das obras que registram histórias clássicas da literatura infantil – nesse caso, *O Patinho Feio* – mas com uma aproximação com as histórias de vida dos surdos, suas identidades e outras questões em torno da surdez. Como podemos perceber, a história acima trata das diferenças lingüísticas entre surdos e ouvintes, do processo de identificação, e da importância do intérprete. Temas tão presentes no dia-a-dia de pessoas surdas e, abordados no presente estudo. Sabemos que aqui, apenas alguns passos foram dados em direção à grande discussão que pode ser estabelecida quando pensamos na Educação Matemática de pessoas surdas. Entretanto, o trabalho justifica-se pela dificuldade de se encontrarem pesquisas que investiguem os conhecimentos matemáticos que surgem nesses contextos. Talvez este trabalho seja, também, a porta de entrada para tantos professores de Matemática, ou outros ouvintes que, até então, nada tinham ouvido dizer sobre as pessoas surdas, mas que mesmo assim, se vêem obrigados a conviver com elas, seja por relações de parentesco ou por relações profissionais, pois devemos pensar na possibilidade do nascimento de uma criança surda numa família de ouvintes e na possibilidade de sua inserção na rede regular de ensino.

Aqui trouxemos algumas informações sobre a história da educação dos surdos e as concepções sobre a pessoa surda e sobre a própria surdez que perpassaram e ainda perpassam essa história. Tratamos do letramento, do numeramento e de algumas das características que estes ganham no contexto da surdez. Podemos dizer que as questões ligadas às identidades, à comunidade e à cultura surdas também se fizeram presentes na discussão que necessitou ainda da abordagem do conceito de representação. Em todo este processo de pesquisa, notamos que as relações de poder também têm seus efeitos na educação dos surdos. Percebemos a valorização das práticas escolares em detrimento das demais práticas; a supervalorização de um determinado tipo de escrita diante de outras possibilidades; a valorização da Matemática acadêmica em relação aos conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano; a valorização do português em relação à língua de sinais; entre outras. Enfim, notamos, no geral, a valorização de um grupo e a desvalorização de outro.

Do mesmo modo, observamos que também para a LIBRAS parece existir a busca por um padrão, visto que, em muitos discursos, aparece a questão da fluência em língua de sinais, ou seja, a comparação entre este ou aquele surdo e seu jeito de usar a LIBRAS. E, assim como defendemos a existência de inúmeras possibilidades para os conhecimentos matemáticos, para a escrita e, conseqüentemente, para as práticas de numeramento-letramento, torna-se possível pensar no reconhecimento de diferentes línguas de sinais, sem conferir maior ou menor valor a esta ou àquela.

Importante ressaltar que outras questões emergiram durante o processo de pesquisa e que, devido ao recorte feito, não puderam receber maior destaque no presente trabalho. Dentre elas, poderíamos destacar as diferenças culturais existentes entre surdos e ouvintes. Há ainda a necessidade de se compreender melhor o bilingüismo de pessoas surdas, para quem sabe assim, (re) pensar os processos educativos nesse contexto de minoria lingüística, sobretudo no que se refere aos conhecimentos matemáticos. E, diante da importância de tais temas, indicamos a necessidade de estudos posteriores.

Em resumo, poderíamos dizer que, apesar de suas histórias de fracasso escolar, os surdos dessa pesquisa indicaram que conseguem participar da sociedade, e encontram modos próprios de se inserirem nas práticas de numeramento-letramento. Contudo, essa participação geralmente é limitada pela família que, por motivos mercedores de uma melhor análise, acabam cerceando a participação dos surdos, principalmente nas práticas ligadas ao uso do dinheiro. Assim, ressaltamos mais uma vez que a realização do presente estudo provocou transformações na vida da pesquisadora, enquanto também teve seus efeitos na vida de alguns dos surdos participantes. Nesse sentido, o processo de entrevistas foi fundamental e fez com que eles, por exemplo, questionassem suas famílias sobre o dinheiro que recebiam do governo e não utilizavam. Começaram a exigir que o dinheiro ficasse para eles, para que pudessem guardar e gastar de acordo com os próprios objetivos. Antes, porém, não haviam pensado sobre essa possibilidade e sequer imaginavam o que era feito com o dinheiro pelas suas famílias.

Também é importante ressaltar que não estamos afirmando que a escola seja o único local para a aprendizagem, mas que foi possível reconhecer que ela possui modos sistematizados em suas práticas de numeramento-letramento, que acabam invadindo outros contextos (não) escolares. Contudo, na impossibilidade de uma análise mais detalhada sobre as práticas do cotidiano desses surdos através do acompanhamento de suas atividades do dia-a-dia, limitamo-nos à análise das práticas da instituição que em muito se aproximaram das tradicionais práticas escolarizadas.

Entretanto, entre diferenças e semelhanças, difícil ocultar o respeito pela condição do outro demonstrado pela instituição, sobretudo no que se refere à língua de sinais, utilizada como meio de comunicação e de instrução em todas as suas práticas. Na escolha pelo contexto da pesquisa, fizemos a opção por um lugar onde a língua de sinais fosse privilegiada, visto que em trabalhos anteriores⁵¹ ficou constatado que a sua ausência era um agravante na realidade das pessoas surdas presentes na rede regular de ensino, na chamada "inclusão". Assim, procuramos uma instituição onde, principalmente professores e alunos tivessem um território lingüístico comum, no qual a aprendizagem pudesse ser

⁵¹ Monografias desenvolvidas em duas especializações: Especialização em Educação Especial e Especialização em Educação de Surdos.

construída. Contudo, não estamos afirmando que para a aprendizagem seja necessário e suficiente apenas um território lingüístico comum, pois, se assim o fosse, seria verdadeira a afirmação de que na escola regular todos os alunos ouvintes teriam histórias de sucesso, visto que são usuários da mesma língua que os professores, colegas e funcionários⁵². Sabemos que no processo de aprendizagem inúmeros outros fatores se fazem presentes, embora não se possa negar a importância de uma língua compartilhada entre todos os participantes. Como exemplo, poderíamos citar a didática do professor e o envolvimento da família, sem esquecer que as práticas que essas pessoas possam vir a desenvolver com os surdos baseiam-se nas concepções que elas apresentam sobre a própria surdez.

Assim, tentando encontrar pistas para a educação matemática de pessoas surdas que indiquem, talvez, algumas atividades que envolvam os conhecimentos matemáticos, percebemos a importância de questões teóricas que, num primeiro momento, pareciam não estar relacionadas com o nosso foco inicial, mas que se tornaram extremamente relevantes para a compreensão dos fenômenos estudados. Estamos nos referindo às questões de cultura, de identidade, de representação, entre outras, que se tornaram nosso ponto de apoio para entender as muitas significações que foram sendo apresentadas pelos surdos durante a pesquisa.

Acreditamos que as significações, construídas e desconstruídas nas relações sociais, acabam pautando as práticas dos profissionais que trabalham com as pessoas surdas. Deste modo, torna-se evidente a necessidade de que as discussões sobre o tema se façam presentes já na formação dos professores, para que talvez assim possam ser encontradas algumas respostas para as questões que perpassam a educação no contexto da surdez. Nesse sentido, parece ser positiva a iniciativa governamental que trata da obrigatoriedade da inserção de disciplinas relacionadas a LIBRAS nos cursos de licenciaturas. No entanto, essa iniciativa pode apresentar aspectos negativos se tais disciplinas não realçarem aspectos políticos, históricos e sociais referentes à pessoa surda, baseando-se apenas no ensino de alguns sinais isolados.

No que se refere à família e à sociedade como um todo, vimos no ano passado a preocupação da igreja católica em levar até a população, por meio da Campanha da Fraternidade⁵³, assuntos ligados às pessoas com algum tipo de comprometimento, seja mental, físico ou sensorial. Entretanto, preocupa-nos o fato de que tais assuntos possam ser tratados a partir de uma visão muito pautada no discurso da deficiência e não da diferença. Com isso, indicamos a necessidade de uma maior aproximação entre a comunidade e a

⁵² É verdade, porém, que se considerarmos como exemplo a realidade brasileira, encontraremos dentro da escola, entre professores, alunos e funcionários, diferentes variedades do português, para as quais são conferidos maior ou menor prestígio.

⁵³ O tema da Campanha da Fraternidade de 2006 foi: "Fraternidade e pessoas com deficiência" e o lema foi: "Levanta-se, vem para o meio".

academia, para que ocorra uma melhor preparação das pessoas, visto que nem mesmo a mídia tem dado ênfase a tais assuntos, sobretudo quando pensamos na pessoa surda, no seu modo de vida e na sua educação.

Certos de que não existirá nunca uma resposta que consiga contemplar todas as situações e especificidades, pois mesmo em grupo de surdos existem notáveis diferenças entre seus membros, acreditamos que as pistas para a sua educação surgirão do próprio surdo e do próprio contexto no qual ele possa estar inserido. Tais pistas poderão ser encontradas nos trabalhos já realizados e, certamente, naqueles que ainda estão por vir. Entretanto, impossível negar a carência por textos escritos pelos próprios surdos que apontem suas expectativas, seus desejos, enfim, que permitam o pensamento da educação dos surdos a partir de suas próprias idéias, significações e teorias.

Desejamos uma maior preocupação com as discussões sobre os conhecimentos matemáticos no contexto da surdez, pois durante todo o processo de pesquisa pareceu-nos que a intensa preocupação com o português tem ocultado a importância dos conhecimentos matemáticos também para as pessoas surdas, e até impossibilitado uma visão sobre a Matemática que não a considere restrita às quatro operações, e o que é pior, a coloque apenas no cenário escolar.

Vivemos num mundo globalizado e capitalista, no qual práticas de numeramento-letramento se fazem presentes nas mais simples atividades cotidianas, embora pareça não serem consideradas no contexto da surdez. Informações sobre juros, cartões de crédito, direitos do consumidor, pesquisas de preços, tão comuns à maioria dos ouvintes, têm sido omitidas aos surdos. Trata-se de mais um meio de exclusão vivenciado por surdos e por outras minorias, mas que, infelizmente, não estão sendo reconhecidos pelos próprios surdos, pela escola e muito menos pela sociedade.

Sem esgotar tudo o que poderia ser dito, mas cientes da necessidade de um fechamento, concluímos, com o desejo de que outros trabalhos possam nos ajudar no aprofundamento das questões aqui retratadas, para que assim, num futuro bem próximo, possamos conhecer as práticas matemáticas dos surdos em suas atividades do dia-a-dia, e assim (re) pensar a educação dos mesmos também em contextos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, José Geraldo. Surdez, linguagem e cultura. In: **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 46, p. 41 – 56, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125 – 161, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: **D. E. L. T. A.**, vol. 15, n. especial, p. 385 – 417, 1999.

_____. It's not writing by itself that is going to solve our problems: Questioning a mainstream ethnocentric myth as part of a search for self-sustained development. In: **Language and Education**, vol. 18, n. 04, p. 317 – 325, 2004.

CUNHA COUTINHO, Maria Dolores Martins da. **A mediação de esquemas na resolução de problemas de Matemática por estudantes surdos**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003. 184 f. mimeo .Dissertação (Mestrado). Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada – Interação e Discurso. UFRJ , Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2003.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Reflexões sobre História, Filosofia e Matemática. In: **BOLEMA** – Boletim de Educação Matemática – Especial – n. 02, p. 42 – 60. Universidade Estadual Paulista. UNESP, Rio Claro, 1992.

_____. **Etnomatemática**: arte ou a técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ed. Paidós. 1989.

_____. What Makes School Ethnography "Ethnographic"?. In: **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, n. 1, p. 51 – 66, Spring, 1984.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre *estabelecidos* e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas – SP, 2006.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2006. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas – SP, 2006.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. DP&A Editora, 2000.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNIJINIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJINIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVIERA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Trad. de Cristina Reis. Horizontes Pedagógicos, 1992.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço escolar de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise; SKLIAR, Carlos Bernardo. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas – SP, 1995.

_____. **Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas – SP, 2001.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MONTEIRO, Alexandrina. A Etnomatemática e o processo de escolarização: possibilidades de concretização. In: SISTO, Fermino Fernandes; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (Orgs.). **Cotidiano escolar: questões de leitura, Matemática e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

MONTEIRO, MENDES e CHIEUS JR. Considerações sobre a pesquisa de campo. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Coord.). **Etnomatemática na sala de aula**. Editor geral, Bernadete Barbosa Morey. Natal, RN, 2004.

MOURA, M. C.; LODI, A. C.; HARRISON, K. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, **O tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

REVISTA ESPAÇO. Vol. 7. Rio de Janeiro: INES, 1997.

ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho Surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in) visibilização da diferença e da 'deficiência'. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas – SP, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Regina Maria de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMA, Adriana da Silva. A Inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e Etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad, Trad. de Genis Sanches Barberán, Barcelona: Paidós, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de Entrevistas com os Alunos Surdos e o Valério

A entrevista versará sobre questões relacionadas aos seguintes itens:

- Identificar quais as atividades que os surdos participam, além das oferecidas pela instituição;
- Identificar quais destas atividades envolvem práticas de leitura e de escrita;
- Identificar quais destas atividades envolvem práticas matemáticas;
- Levantar um histórico de como foi o processo de participação em tais atividades.
- Levantar quais são os participantes de tais atividades;
- Identificar se o surdo faz uso do dinheiro, como e quando as práticas com o dinheiro começaram a fazer parte das atividades do surdo e como é essa relação atualmente;
- Perguntar sobre as formas que o surdo lida com as diversas representações simbólicas presentes nas práticas que participa (visuais, numéricas, alfabéticas)
- Levantar um histórico da relação do surdo e de sua família com a LIBRAS;
- Levantar aspectos da inserção do surdo no contexto escolar e de sua permanência ou não em tal contexto;
- Identificar quais as visões do surdo sobre as práticas matemáticas;
- Identificar quais as dificuldades e quais as estratégias utilizadas para a participação do surdo em tais práticas.

ANEXO 2 – Perguntas norteadoras das entrevistas com os Alunos Surdos e o Valério

01. Você frequenta outra escola?
02. Onde você encontra outros surdos? Na igreja? No futebol? Perto da sua casa?
03. Você lê e escreve só aqui na instituição? Onde mais você escreve?
04. Você lê gibi? Você lê outras coisas?
05. Você vai ao supermercado comprar coisas para seus pais ou para você?
06. Você conhece troco?
07. Quanto você recebe de salário por mês?
08. Você vai ao banco sozinho?
09. Do seu salário, quanto você ajuda na sua família?
10. Você compra roupas e sapatos com o seu salário para você?
11. O que você faz com o seu salário (dinheiro do banco)?
12. O que você gosta de comprar com o seu dinheiro?
13. Você conhece o ônibus pelo nome ou pelo número?
14. Você conhece horas?
15. Que horas você acorda? Que horas passa seu ônibus?
16. Você conversa com a sua família em sinais?
17. Você gosta de matemática? Por quê?
18. A matemática é importante em sua vida? Por quê?

ANEXO 3 – Roteiro para a segunda entrevista com o Valério

A entrevista versará sobre questões relacionadas aos seguintes itens:

- **Identificar aspectos da vida familiar anterior:** quando foi percebida a surdez, se havia mais surdos na família, se a língua de sinais era utilizada na comunicação com a família.
- **Identificar aspectos da vida educacional:** quando foi para a escola, se a escola era especial ou regular, como eram os professores, como eram os colegas, como eram as aulas, os materiais, as avaliações, se a língua de sinais era utilizada no contexto escolar, qual o grau de instrução, com qual idade parou de estudar e qual a idade atualmente.
- **Identificar aspectos de sua vida profissional anterior:** idade em que começou a trabalhar, local, atividades, se haviam outros surdos no mesmo local.
- **Identificar aspectos de sua vida familiar atualmente:** se é casado, se tem filhos, se são surdos ou ouvintes, se a língua de sinais é utilizada em sua casa, onde encontra outros surdos.
- **Identificar aspectos de sua vida profissional atualmente:** como e quando começou a trabalhar na instituição, se considera importante o trabalho da instituição como um todo, se considera o seu próprio trabalho com os alunos surdos importante.
- **Identificar aspectos de sua visão de escola:** se a escola é importante para o surdo, como deve ser uma aula para alunos surdos, quais as atividades, quais os materiais, como devem ser os professores para alunos surdos, como devem ser os alunos, qual a importância do português (falar e escrever), da língua de sinais e da matemática para o surdo.
- **Identificar aspectos de sua visão sobre as “aulas” na instituição:** como deve ser a aula na instituição, quais os materiais, quais as atividades, como devem ser os professores e como devem ser os alunos, qual a importância do português (falar e escrever), da língua de sinais e da matemática.