



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTO, SURDEZ E IDENTIDADE

MARIANA MORAES DOS SANTOS

MANAUS
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MORAES DOS SANTOS

LETRAMENTO, SURDEZ E IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

MANAUS
2006

Ficha Catalográfica
Catalogação elaborada por Terezinha Gadelha

SANTOS, Mariana Moraes dos.

Letramento, Surdez e Identidade/Mariana Moraes dos Santos – Manaus: UFAM,
2006.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas.

133

1. Educação Especial – Letramento 2. Surdez 3. Identidade. I. Título.

CDD 21 ed. 378.098113

MARIANA MORAES DOS SANTOS

LETRAMENTO, SURDEZ E IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Aprovado em 19 de setembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Cunha Pereira – Membro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Manoel e Ana (In memoriam).

A todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, que possam ser aceitas pela sociedade em suas diferenças e identidades.

Especialmente à comunidade surda de Manaus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sabedoria que me inspira.

Ao meu orientador – Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, por todas as orientações, principalmente por haver me aceito no momento em que pensei estar sem orientador, meu muito obrigado.

A todos os professores do Programa de Pós – Graduação em Educação, especialmente a professora Arminda Mourão pela atenção e preocupação com a minha pessoa no momento de troca de orientador.

A Dra. Nídia Limeira de Sá pelas primeiras orientações nessa caminhada.

A minha irmã Maria da Conceição pelo incentivo e orações. Obrigado!

Á todos os meus familiares que torcem por mim.

As minhas amigas Joab, Roseane, Rossejane e Rita de Cássia pelos encontros e discussões sobre Educação, amigas que trilharam comigo esse caminho.

A toda a turma do Mestrado de 2004, obrigado.

A coordenadora da Educação Especial do Município de Manaus, profa. Rení Formiga pelo apoio, atenção e compreensão quando precisei.

A Diretora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, Haideê Carneiro, pela compreensão e entendimento.

A SEMED, por acreditar neste projeto.

Às professoras e alunos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos que participaram desta pesquisa.

As amigas do C.M.E.E.: Cíntia, Claudete, Dani, Eglê, liane, Neise, Pecúla, Nilda, Sueli, Andrezza, Estelita e demais profissionais, pelo apoio e carinho.

AGRADEÇO.

“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida dos surdos”.

Ronice Quadros

RESUMO

Diante do avanço tecnológico e das inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas da nossa sociedade, nas últimas décadas a leitura e a escrita assumem um papel importante para estabelecer relações, para o trabalho, para a conquista de espaços e para uma participação social efetiva, pois somos constantemente desafiados a usar a leitura e a escrita no nosso cotidiano. Diante da na nossa sociedade volátil e excludente que exige um grau de letramento progressivo, o surdo e outras minorias encontram-se excluídas, portanto a pesquisa 'Letramento, surdez e identidade', considera que vivemos em uma sociedade letrada, e que o sujeito surdo em consequência das representações construídas sobre a surdez, como doença, sofre em consequência dos estigmas e conceitos criados. A Educação dos surdos está marcada pela ideologia da normalização, modelo no qual a escola emprega seus esforços em tornar o surdo normal, priorizando a fala um modelo clínico terapêutico, valorizando a língua oral da comunidade majoritária em detrimento da língua de sinais, língua natural da pessoa surda. O letramento pautado no respeito lingüístico, gera na comunidade surda a oportunidade de fortalecer sua identidade, escrever sua história, reivindicar seus direitos, participar da sociedade de forma ativa. Entendemos que o letramento escolar pautado no respeito lingüístico é fundamental para o surdo, pois através dele o surdo se apropriará de conhecimentos socialmente construídos, possibilitando a superação dos vários entraves que o surdo usuário da LIBRAS (língua brasileira de sinais), enfrenta no seu processo de escolarização, possibilitando aos mesmos, acesso ao meio acadêmico e ao trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial – Letramento – Surdez – Identidade.

ABSTRACT

Ahead of the technological advance and the innumerable social changes, economic politics in our society, in the last few decades the reading and the writing assume a important role to establish relations, for the work, the conquest of spaces and an effective social participation, therefore we are constantly defied to use the reading and the writing in our daily one. In our volatile and exculpatory society that demands a degree of gradual “letramento”, the deaf person and other minorities are excluded, the research ‘Letramento, surdez e letramento’, we live in a society scholar, and that the deaf citizen in consequence of the representations constructed on the deafness, as illness, suffers because of the stigmata and concepts bred. The Education of the deaf people is marked by the ideology of the normalization, model in which the school uses its efforts in becoming normal the deaf person, prioritizing the speech in a therapeutical clinical model, valuing the verbal lan guage of the major community in detriment of the language of signals, natural language of the deaf person. The “letramento” based in the linguistic respect, generates in the deaf community the chance to fortify its identity, to write its history, to demand its rights, to participate of the society in a of active way. We understand that the “letramento” based in the linguistic respect is basic for the deaf person, therefore through it the deaf person will achieve social constructed knowledge, making possible to get over impediments that the deaf person have to use the “LIBRAS” (Brazilian language of signals), in the education process, making possible the access to academic environment and the work.

Key-words: Special education – “Letramento” - Deafness – Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

DV – Deficiência Visual

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
a) DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	15
b) OBJETIVO GERAL.....	15
c) OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
d) QUESTÕES NORTEADORAS.....	16
e) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
f) ANÁLISE DOS DADOS.....	19
CAPÍTULO I	
1. SURDEZ: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA	21
1.1. SURDEZ: UM CONCEITO CONSTRUÍDO.....	22
1.2. MODERNIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	29
1.2.1. Abordagens Educacionais	36
1.2.2. A Abordagem Oralista	36
1.2.3. Abordagem: Comunicação Total	39
1.2.4. Bilingüismo	41
1.2.5. Bilingüismo – Uma Proposta Possível	45
CAPÍTULO II	
2. LETRAMENTO E IDENTIDADE SURDA	49
2.1. IDENTIDADE E CULTURA SURDA.....	49
2.2. LETRAMENTO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS.....	57
2.2.1. Dimensões do Letramento	64

2.3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	68
2.4. LETRAMENTO E SURDEZ.....	75
2.5. ESCRITA, LINGUAGEM E SURDEZ.....	83

CAPÍTULO III

3. LETRAMENTO, IDENTIDADE E SURDEZ NO CONTEXTO AMAZÔNICO	90
3.1. A SURDEZ NO CONTEXTO A MAZÔNICO NA VISÃO DOS PROFESSORES	93
3.2. A SURDEZ NO CONTEXTO AMAZÔNICO NA VISÃO DOS ALUNOS SURDOS.....	112

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	122
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
--	------------

ANEXOS.....	131
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Ao longo da história o sujeito surdo foi rotulado em conseqüências dos conceitos e representações construídas acerca da surdez, desta forma ele sofre com o estigma da deficiência e da incapacidade.

Nas instituições educacionais o surdo foi objeto da medicalização, da caridade e da normalização e, principalmente, foi-lhe negado o direito humano de aprender e usar sua língua materna, negando assim a própria identidade.

O resultado do processo educacional, nesta concepção, é de abandono e repetência, portanto se faz necessário esta pesquisa para suscitar um olhar sobre o letramento dos surdos, no sentido de compreender as dificuldades encontradas na leitura e na escrita, considerando sua diferença lingüística e influência nestes processos, como também estabelecer sua importância para a identidade e as práticas sociais.

É importante elucidar que vivemos em uma sociedade letrada, sendo imprescindível o domínio do código lingüístico para ter acesso aos vários bens, sejam de lazer, sociais, culturais ou econômicos.

Sabemos da dificuldade do aluno surdo em usar a leitura e a escrita como prática social, entendendo que o sujeito surdo será tanto mais autônomo quando utilizar o letramento em um compromisso com a comunidade surda, estando inserido nas transformações pedagógicas, modificando as representações construídas e os estigmas relacionados à surdez.

Portanto, a pesquisa “O letramento na identidade da comunidade surda” propõe a construção de inúmeras reflexões, visando à compreensão e alternativas de novos caminhos, nas práticas educacionais realizadas com surdos na cidade de Manaus.

a) DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Diante do avanço tecnológico, das inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas, nestas últimas décadas, a leitura e a escrita assumem um papel importante para o sujeito participar da sociedade predominantemente letrada, portanto é imprescindível verificar como o processo de letramento do surdo está se desenvolvendo. Considerando o ambiente escolar, as concepções de leitura e escrita que norteiam as práticas pedagógicas, o domínio e a fluência da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o letramento na construção da identidade surda.

Entendendo o letramento escolar como sendo fundamental para o surdo, onde ele se apropriará de conhecimentos socialmente instituídos, para uma participação social e efetiva, enquanto sujeito crítico, consciente e participativo.

b) OBJETIVO GERAL

Analisar o letramento, visando compreender sua construção pelo sujeito surdo e sua influência na sua identidade.

c) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Refletir sobre a dimensão do letramento e sua relevância para a contribuição da identidade surda.

Suscitar reflexão críticas sobre as práticas pedagógicas, o ambiente e os critérios de letramento que a escola pretende alcançar com o aluno surdo.

Identificar nos enunciados da comunidade escolar as categorias da questão lingüística, letramento e identidade dos sujeitos surdos.

d) QUESTÕES NORTEADORAS

Como o letramento está se desenvolvendo na 6.^a série da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos?

O fracasso na produção escrita do surdo é reflexo da ausência do letramento?

Como o letramento poderá contribuir para o fortalecimento da identidade surda?

e) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa irá proporcionar reflexões acerca da práxis do letramento; assim sendo, pode definir-se nas palavras de Marcone e Lakatos: “a pesquisa, portanto, é um procedimento, uma forma com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui um caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2002, p. 15).

A metodologia utilizada para a pesquisa é o caminho, o passo a passo; as concepções teóricas, as técnicas que o investigador irá utilizar são a teórica, para imergir no cotidiano da pesquisa. No entanto, esta situação nos põe diante da proposta de alteridade que se reporta a Amorim: “a alteridade inerente a toda a pesquisa ganha, nas ciências humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. Entre o sujeito e o objetivo de pesquisa, a relação que se estabelece é de uma diferença de uma identidade” (2001, p. 28).

Assumindo um profundo respeito, ouvindo as várias vozes, recolhendo diversos olhares para organizar os dados, enfim, para conduzir o trabalho de pesquisa.

Nesta pesquisa utilizamos um raciocínio amplo, partindo do conhecimento geral do letramento para a realidade específica no atendimento ao educando surdo realizado na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, situada na rua Joaquim Nabuco, n.º 227; bairro Praça 14 de Janeiro, Manaus-AM.

Portanto, esta pesquisa tem o caráter social considerando o caráter histórico e ideológico que envolve as relações da escola, e o dinamismo que envolve os sujeitos nela e com ela relacionados.

Nesta pesquisa entrevistamos seis adolescentes surdos da 6.^a série do Ensino Fundamental, com faixa etária de 14 a 20 anos. O procedimento foi feito com os docentes dos respectivos alunos.

Então, podemos afirmar que esta pesquisa é terminantemente qualitativa, como afirma Minayo: “a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares, ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificada” (2002, p. 21).

Entendendo a escola como uma instituição formadora, rica de significação e significados, optamos pelo método fenomenológico, como cita Gamboa:

As pesquisas fenomenológicas, mais preocupadas com as invariantes dos fenômenos do que com seus aspectos variantes, com a estrutura simbólica do que com os sintomas (conhecimento), com o sentido oculto do que com o sentido manifesto, ou que explicam os segundos como tendo origem dos primeiros, têm como paradigma comparativo a radiografia, que desvela ou mostra as estruturas internas, ultrapassando a aparência fenomênica” (FAZENDA, 2001, p. 104).

Compreendendo e interpretando os fenômenos em um contexto amplo, procurando desvelar no cotidiano pedagógico, as concepções, as idéias e práxis do letramento, com a contribuição dos teóricos, colaborando para a discussão e a superação dos limites impostos aos surdos. Assim, tentamos construir um diálogo com os autores, que lançaram luzes sobre a pesquisa para assim interpretar as vozes dos sujeitos envolvidos. Nesta pesquisa adotamos como teóricos principais:

- Carlos Skliar, pesquisador, especialista dos estudos culturais surdos.
- Magda Soares, pesquisadora brasileira, especialista em alfabetização e letramento.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, tomando como unidade principal a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

Na pesquisa de campo seguimos a idéia de Minayo, quando assinala que “o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica”, onde iremos buscar respostas, informações referentes à pesquisa, portanto utilizaremos as técnicas específicas para coletar dados (2002, p. 26).

Ainda segundo Marconi e Lakatos, também utilizamos a observação não participante, pois, segundo as autoras, “na observação não participante o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”. No entanto, isto não quer dizer que a observação não será diligentemente desenvolvida com o caráter sistemático e consciente a fim de coletar os dados objetivados (2002, p. 90).

Em nossa pesquisa também utilizamos a entrevista estruturada. A técnica de entrevista é predominantemente um encontro dialógico entre duas ou mais pessoas, tendo uma finalidade específica, como ressalta Minayo, quando afirma que é por intermédio da entrevista que:

o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciou uma determinada realidade que está sendo focalizada (2002, p. 57).

f) ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados não é a conclusão total, mas um rever os objetivos da pesquisa, estabelecer relações com o contexto cultural aperfeiçoar o conhecimento, como ressalta Alves:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar termos e relações, construindo, interpretando e gerando questões ou aperfeiçoando as anteriores que, por sua vez, o leva a buscar novos dados complementares ou mais específicos que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (2002, p. 170) .

O relatório final da pesquisa científica por ser a conclusão, apresenta todo o desenvolvimento de forma fidedigna, seguindo os critérios estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, para a dissertação de mestrado, obedecendo as normas da ABNT.

A dissertação terá a seguinte estrutura:

Capítulo I – Surdez: uma reflexão histórica.

Neste primeiro capítulo estaremos abordando como o conceito de deficiência foi ao longo do percurso histórico organizando-se, construindo-se e modificando-se, sofrendo influências das estruturas da sociedade, sejam elas políticas ou econômicas. Os surdos, neste contexto, também sofreram com estas concepções, pois estas influenciaram na educação. Em seguida, trataremos das abordagens educativas do surdo. A concepção oralista, a qual transformou a escola de surdos em uma clínica de reabilitação, além da proibição da língua de sinais. Em seguida a comunicação total, onde a prioridade estava em comunicar a idéia central ao aluno usando todos os recursos possíveis. E mais recentemente o Bilingüismo, por intermédio do qual se pretende tornar as duas línguas acessíveis ao surdo.

A sociedade avançou e estudos científicos comprovaram a língua de sinais como a língua natural e também primeira língua da comunidade surda, por meio da qual o aluno pode aprender e dar sentido ao que lê e escreve, e no Brasil a língua portuguesa na modalidade escrita.

Capítulo II – Letramento e Identidade Surda

No atual capítulo, trataremos as questões relativas ao letramento, seu significado e concepções, além da sua possibilidade em relação à surdez, pois como bem sabemos o surdo tem todas as condições de produzir textos.

Com o uso do letramento, sendo este a prática social da leitura e da escrita, favorecerá o conhecimento de mundo, estimulará o significado da leitura e a escrita e, conseqüentemente, possibilitará ao sujeito surdo maior participação social.

Capítulo III – Letramento, identidade e surdez no contexto amazônico.

Neste terceiro capítulo, serão abordados os relatos dos questionamentos aos participantes da pesquisa, os quais serão interpretados à luz de teóricos relacionados à área da surdez e do letramento. Com estas reflexões não queremos ter a pretensão de finalizar o assunto, mas contribuir com a discussão relativa à surdez e ao letramento, na perspectiva da escola tornar-se um espaço onde as identidades se fortalecem no respeito às diferenças individuais.

CAPÍTULO I

1. SURDEZ: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

Falar de surdez em nossa sociedade implica olhar para a deficiência humana como um fenômeno da nossa natureza. No entanto, os surdos sofrem os estigmas de padrões culturais, estéticos e médicos, pelos quais as características humanas foram padronizadas e rotuladas, portanto o ser humano deveria reunir todas as características “humanas normais” para ser reconhecido como participante da condição de sujeito, caso contrário estaria destinado a ficar à margem dos bens culturais, das atividades econômicas, da participação efetiva na sociedade, vivendo assim na dependência da caridade e da assistência social.

Com o decorrer da história, as pessoas surdas, por meio de organização, conseguem algumas conquistas, porém as condições para a sua formação ainda envolvem graves problemas, pois mesmo com as mudanças ocorridas existe muita resistência, seja nas estruturas da sociedade, seja na escola, pois envolve uma mudança de mentalidade, uma forma de olhar o outro na sua singularidade, não mais a partir do seu corpo incompleto.

Os caminhos para trilharmos e as soluções perpassam pela possibilidade de entender a diferença, retirar a ótica da deficiência e instaurar um diálogo onde as possibilidades de um projeto político que valorize o surdo, sua língua e envolva a comunidade surda, com aprendizagens que devem extrapolar os muros da escola, preparando o sujeito para o enfrentamento da vida.

1.1. SURDEZ: UM CONCEITO CONSTRUÍDO

O conceito de deficiência foi elaborado considerando as representações socioculturais, o nível de desenvolvimento político, ético e econômico das sociedades; no entanto, ressaltamos que o fenômeno da deficiência é um fenômeno da natureza humana, sendo então humano; a construção de tal conceito está marcada por uma constituição sociocultural e pelo etnocentrismo, que tem influência nos parâmetros para medir, quantificar e rotular o outro diferente, como exemplifica Semprini: “quanto ao outro deficiente o termo ‘deficiente’, por exemplo, tem uma conotação pejorativa, ligada a uma posição desvalorizada atribuída a esse tipo de pessoa” (1999, p. 62).

Nesta visão, o conceito de alteridade foi relegado, principalmente na relação com as minorias, dentre estes os surdos, que foram historicamente relegados, eliminados, excluídos e colonizados pelos que ouvem, até os nossos dias. A educação especial, subgrupo da educação, deve entender-se como espaço colonizador, legitimado pelo conhecimento científico, pelas leis, como ressalva Skliar: “Um certo tipo de colonialismo e neocolonialismo se faz vigente e presente por dentro e por fora da educação especial” (2003, p. 159). Pois a educação compartilhou com a ideologia da normalização presente na escola de surdos, por meio da qual se pretendia que o surdo “falasse” como é o padrão da sociedade majoritária.

Para compreender melhor este processo é necessário lançarmos um olhar para o percurso da nossa civilização humana, nela encontramos as sociedades nômades, estes grupos possuíam uma organização coletiva, tendo como força de trabalho o homem, inserido em atender às necessidades básicas do coletivo, sua produção vinha desta estreita relação com a coletividade e com a manutenção e defesa do grupo, seja no trabalho com a terra, seja na proteção e defesa. Neste contexto a pessoa deficiente era abandonada ou eliminada, como relata Gaio em suas pesquisas:

Os autores pesquisados nos apresentam algumas conjecturas sobre o destino dos corpos deficientes no mundo primitivo, escritas com boas possibilidades de apresentarem interpretações corretas, uma vez que pouco podemos saber concretamente; são registros que nos apontam para os acontecimentos ocorridos envolvendo os seres humanos com limitações para tarefas de caça, pesca, guerra, enfim, tarefas de sobrevivência, peculiares ao período em questão (2004, p. 145).

Entendemos que as reações dos grupos humanos, diante do fenômeno da deficiência, estão intimamente relacionadas ao modelo da sociedade vigente, portanto, em uma comunidade com o modelo agrário, organização comunitária como era a comunidade primitiva; a reação encontrada de exclusão, eliminação e abandono é legitimada por esta pessoa não conseguir desenvolver todas as ações exigidas pela sociedade em questão.

Na sociedade grega, encontramos uma acentuada preocupação com o corpo -padrão, perfeito, esculpido e modelado com exercícios, culto ao corpo, em diferentes aspectos, um ligado às disputas entre atletas. Lembremos que na Grécia inicia -se a disputa de jogos, hoje denominamos jogos olímpicos.

Na cidade de Esparta, no entanto, predominava o militarismo; portanto, a educação possuía um caráter de atividades relacionadas à formação militar. Para tal, exigia -se um corpo perfeito, capaz de executar com destreza as atividades. Esparta foi uma cidade que praticava a eugenia para obter corpos “perfeitos”, como relata Aranha: “Os cuidados com o corpo começavam com uma política de eugenia – prática de melhoramento da espécie, que recomenda abandonar as crianças deficientes ou frágeis demais e procurar fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e saudáveis” (1996, p. 51).

Em Esparta, a eugenia era apoiada pelo Conselho de Governadores e legitimada pela sociedade em geral, pois a valorização do corpo só aceitaria corpos capazes de serem bons guerreiros para defender Esparta. Atenas, entre tanto, possuía uma proposta de educação voltada para as habilidades intelectuais; no entanto, pelas representações acerca da perfeição do corpo, excluía a pessoa deficiente. Os historiadores denominaram esta época de “período

de extermínio”, época em que a pessoa deficiente não possuía direito algum, nem mesmo entre a última categoria social, como afirma Gaio:

Os corpos deficientes foram aniquilados, pois eram julgados e destituídos do direito à vida. Se os escravos eram os responsáveis pelas tarefas corpeiras, e se para essas tarefas necessitavam de corpos perfeitos, fortes, os corpos deficientes não encontravam lugar entre os escravos, a menor das categorias entre os seres humanos da época (2004, p. 150).

No período de ascensão do Império Romano, a situação da pessoa deficiente não foi melhorada, praticava-se o infanticídio e o abandono, assim como a exploração da deformidade, obrigando as pessoas deficientes apresentarem-se em espetáculos públicos, como circos para serem motivo de riso e divertimento.

Portanto, esta pessoa estava na mesma categoria (patamar) de um animal circense, as meninas cegas eram levadas à prostituição; os cegos fortes eram obrigados por toda sua vida a executarem tarefas como a de remadores, outros deveriam esmolar, aliciados por pessoas que exploravam a deficiência, como podemos constatar no relato de Duran: “Existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões. Hermafroditas abandonados pela família, destituídos de direitos, estas pessoas deficientes, quando escapavam da morte, eram então vítimas, servindo aos interesses de um grupo de exploradores” (2004, p. 151).

Na Idade Média, instaura-se o feudalismo, sistema político-econômico, marcado pela relação do homem com a terra, onde os proprietários denominados de senhores feudais e o clero formavam a classe dominante; os servos são os “sem-poder”, obrigados à servidão em troca de proteção e de um pedaço de terra para cultivo. O comércio é restrito, predomina uma sociedade rural, e utiliza das trocas para circular a mercadoria.

Neste contexto histórico, a religião possui uma grande influência econômica e política. Apoiada pelos senhores feudais (classe nobre), a Igreja exercia um controle sobre a educação, os princípios morais e éticos, uma grande influência política. Portanto, sob a influência desta

atmosfera religiosa, a deficiência foi entendida como pecado, purificação, utilizando a Bíblia para tais interpretações, como nos relata Gaio: “Nos evangelhos, os deficientes são fortemente relacionados a castigos ou penitências para pagamento de faltas ou pecado” (2004, p. 154).

O discurso bíblico, então, serviu para criar uma concepção na qual a alma possuía um *status* maior que o corpo, conseqüentemente o corpo deveria ser entregue ao sofrimento e à penitência e a alma possui um *status* maior que o corpo, conseqüentemente o corpo deveria ser entregue ao sofrimento e à penitência e a alma elevada ao senhor. Nesta perspectiva, a deficiência gerava o afastamento, o confinamento, a exclusão dessa pessoa pecadora, impura, possuída pelo mal, ou a piedade caridosa, à acomodação penitente, à aceitação da vontade de Deus.

Na Idade Média, não é somente a deficiência que se vê relegada, a criança também sofria com a indiferença social e afetiva dos seus, como relata Áries (1978, p. 56): “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”. Esta sociedade possuía concepções diferentes das atuais: a criança, por exemplo, não tinha importância, elas eram tratadas com indiferença; portanto, em uma sociedade que não se preocupa com suas crianças ditas “normais”, não irá dar valor algum a uma criança ou adulto marcado pela deficiência.

A implicação do descaso com o diferente foi legitimada pelo discurso religioso bastante presente neste período, como um discurso poderoso capaz de interferir e também influenciar nas ações do homem. Fazendo referência ao discurso bíblico, ao sofrimento e à deficiência relacionada ao pecado, como uma culpa de gerações passada. É neste sentido o comentário de Sá e Hanuro:

Segundo a nossa leitura do mesmo texto (Êxodo, 4: 11), à luz do discurso bíblico, entendemos que a intenção é afirmar que, em sua perfeição e soberania, Deus não se “afastou” da responsabilidade de haver feito pessoas com deficiência, pelo contrário, assumiu as “responsabilidades” pela “imperfeição” (a nossos olhos) de algumas criaturas. No entanto, isso não significa que Deus possa ser responsabilizado por todas as deficiências, doenças e mazelas (1999, p. 30).

É importante salientar que o homem sempre manteve uma estreita relação com o transcendente, com o próximo e com a natureza. Portanto, sua vida está marcada por essas constantes relações com os outros, procurando explicações para as interpelações, os sofrimentos que o afligem no cotidiano.

Interrogações surgiram, geradas pelo fenômeno da deficiência, e muitos se perguntam sobre a força criadora de Deus. Como explicar este fenômeno humano? Como explicar o sofrimento? Meneghetti ressalta (2004, p. 104): “de onde vem sua diferença? De sua natureza, da dimensão que está representada. Do mistério que se faz presente, exatamente, na diferença. Do qual está oculto. Daquilo que não está explicitado do que é mais que a própria palavra pode expressar”. Em nenhum momento está presente no corpo imperfeito, mas no mistério que nos faz pessoas diferentes, e na grandeza de participarmos de uma mesma natureza.

O Renascimento é caracterizado como um período de mudanças, de renovação, de novas descobertas, de reestruturação dos conceitos, por isso conhecido como o período de novas luzes; estas mudanças desencadeiam então o movimento humanístico, que se contrapõe à Idade Média caracterizada pelas concepções religiosas. A renascença propõe mudanças na forma de pensar, educar, viver do homem, consegue assim vários avanços, como ressalta Gaio (2004, p. 156):

O Renascimento, como movimento fundamental para a revisão do cenário sociopolítico-cultural, tem papel importante na renovação das idéias e conceitos deste período. Ele foi muito mais do que um retorno às bases daquilo que os autores chamam de cultura paga. Foi um notável espaço de realizações no campo da arte, da literatura, da ciência, da filosofia, da política, da educação e da religião.

Este período é caracterizado por grandes transformações e mudanças de estrutura social e revoluções que eclodem no mundo. O Iluminismo ficou conhecido como o Século das Luzes por dar ao homem o poder de interpretar e reorganizar o mundo a partir da perspectiva do próprio homem, oferecendo à sociedade grandes descobertas e avanços de novas tecnologias, assim como uma reorganização política e econômica.

Com a renascença, há uma ruptura da visão estritamente religiosa e se reafirma a dignidade humana, o homem é corpo e também alma, possui uma individualidade, o propósito desta importância para o corpo é o de resgate da cultura helênica, como afirma Soares: “retornou na Itália, o antigo conceito da beleza grega que fora sepultado e, com isso, retornou - se o culto da figura humana que se tornou centro de toda coisa bela” (1999, p. 14).

É possível constatar esta mudança de concepção do homem, por intermédio da arte, na poesia, nas esculturas e pinturas, visto ser solicitado aos artistas o conhecimento dos contornos, da beleza, da expressão do corpo humano, para assim representá-lo, portanto até os artistas deveriam estudar anatomia, para representar com perfeição o culto ao corpo difundido pelas formas de arte, expressão dos padrões da sociedade de então.

A Medicina tem avanços significativos no campo da anatomia, pois será necessário conhecer o corpo para explicar os fenômenos ligados à vida do homem, da doença, da deficiência, nesta ótica a surdez passou a ser investigada pela medicina, como relata Soares (1999, p. 19): “O que se pode verificar, portanto, é que a partir do Renascimento os médicos, baseados no desenvolvimento da ciência, em especial da anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem”. Esta proximidade da Medicina e Educação fez com que muitos médicos se envolvessem com a educação dos surdos, assim como religiosos, praticantes da caridade, estão relacionados com este viés da educação, também os lingüistas que refletem sobre o uso e a legitimidade da língua de sinais.

Neste período, as idéias do filósofo Rousseau possuíam certa influência nos pensadores e lingüistas da época, estas idéias foram importantes para a aceitação ou recusa do surdo e da língua que este sujeito surdo utilizava, como relata Souza (1998, p. 156), “a visão que possuía do aluno surdo era, pois, rousseuniana: a do bom sauvage preservado dos vícios da sociedade. A idéia que se fazia da linguagem de sinais não era menos romântica”. Portanto,

esta idéia pregava a língua de sinais e o surdo, num estágio embrionário, que evocava os nossos antepassados; sendo assim o sujeito surdo era concebido como um corpo não corrompido, preservado, pronto para ser domesticado, colonizado.

Dentre os primeiros esforços para educar as pessoas com deficiência, encontramos ações vindas da França, por meio de Jean Paul Bonet, dentre as principais instituições destacam-se as fundadas pelo abade Charles M. L'Épée, que defendia o método manual. Sobre sua prática, relata Soares (1998, p. 147): “L'Épée (1784), ao ensinar, partia dos objetos concretos que os alunos tinham diante de si na classe. Nomeava-lhes cada um deles usando a dactilologia e a escrita. Para ele, os significados das palavras não eram aprendidas apenas porque viam os objetos a que se referiam no exato momento em que eram pronunciadas mas, também, por repetição”. Podemos perceber que a palavra era aprendida mediante associação dos sons, da escrita e dos sinais, provindos da comunidade surda ou aperfeiçoados pelo abade, fator relevante e muito presente na educação de surdos é também a memorização e a repetição das idéias e palavras.

A ciência médica possui uma grande influência na educação especial, nos conceitos de doença, este é o resultado da participação de vários médicos envolvidos na educação, dentre eles destacamos uma experiência ocorrida na França com o médico Jean Marc Gaspard Itard, que ganhou notoriedade. O referido médico realizou estudos e trabalhos pedagógicos com Victor, entre os anos de 1801 a 1806. Victor quando criança fora abandonado em um bosque, após sucessivos esforços e anos de dedicação e estímulo para reabilitá-lo. Iniciando com estímulos sensíveis ao toque (frio; calor), estímulos relacionando fala/objeto; no entanto, Itard não obteve o sucesso esperado, concluindo: o surdo deveria ser estimulado o mais cedo possível, ou seja, desde a mais tenra idade, o surdo deveria ser confinado ao espaço normalizador, construindo assim um espaço de isolamento de poder sobre o outro, uma subcategoria educacional.

Como médico do Instituto de Surdos de Paris, Itard trabalhou arduamente para provar suas idéias acerca da oralização. Para tal empreendimento, organizou os sons em grupos e idealizou exercícios de repetição, pois compreendia que a civilidade do surdo estava estritamente ligada à linguagem oral, como comenta Souza (1998, p. 144), “A centralidade de seus esforços era dirigida ao treino de fala, a partir da qual julgava que qualquer surdo poderia tornar-se civilizado pelo acesso ao conhecimento e à escrita”. Deste modo, certo tipo de colonialismo, de esforço para tornar civilizado os surdos, foram empregados junto à comunidade surda.

Para tal empreendimento, fazia-se necessário investigar o surdo, sua forma de se relacionar e principalmente de se comunicar pela língua de sinais, a língua de um outro, uma língua não oral; portanto, esta ação legitimada pelo discurso colonizador da sociedade dominante, no intuito de investigar, de catalogar e classificar a surdez, em um discurso colonizador, ratificado pela medicina, como ressalta Wrigley (1996, p. 9), “O corpo do surdo tem sido o local de explorações cirúrgicas: estas têm sido viagens de descoberta clinicamente legitimadas na busca da palavra”.

1.2. MODERNIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com o progresso científico nas várias áreas do conhecimento, emerge o modelo da Racionalidade que ira subsumir do pensamento de René Decartes a visão mecânica da natureza, do homem e das coisas que o rodeiam. Instaura-se assim o pensamento moderno, como afirma Santos (1987, p. 17), “O mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o Racionalismo cartesiano torna cognoscível por via de sua decomposição nos elementos que o constituem”.

A modernidade então emerge e se consolida por processos de crises e rupturas nos modos de vida e produção econômica, assim como nas conquistas políticas. A sociedade anterior, feudal, caracterizada pelas relações de servidão, produção agrícola, dogmas, etc., necessita organizar-se para aderir ao modelo da racionalidade. Representada pela metáfora do relógio, como afirma Bortoleto (2004, p. 130), “A metáfora do relógio e o modelo daquilo que irá se impor no pensamento moderno como uma visão de mundo: a visão mecanicista”. Onde tudo pode ser medido e compartimentado, explicado de uma forma racional.

Esta relação de produção motiva uma nova forma de relacionar -se com o outro, agora marcado por uma necessidade de produzir e consumir, esta concepção está intimamente ligada ao modelo capitalista, o pensamento moderno veio então atrelado a uma visão antropológica do homem gerada por mudanças no modo de produção econômica, o homem “funciona” como uma máquina para gerar bens e consumi-los, portanto esta máquina deveria ser perfeitamente completa, sem defeitos físicos ou anomalias.

Com esta concepção nasce o “normal”, o corpo então deveria ser adestrado para produzir em escala sempre maior, numa produtividade para gerar lucro; nesta visão há uma relação mercadológica, o indivíduo moderno e “possuidor” do meio e da força de trabalho, deste modo o sistema capitalista é atrelado a uma ilusão de bens de consumo e produção, como comenta Pedrão:

A produção capitalista tende, portanto, a gerar modernidade. Assim como recompõe uma visão de conjunto do mundo físico, mediante a coleção de recursos que utiliza, ela cria os conjuntos de tecnologias que conduzem esse uso e induz as ideologias que situam a produção no mundo social (1996, p. 101).

Nesta ótica de produtividade, o corpo deficiente, incompleto, imperfeito, anormal, não é adequado às exigências de mercado e produção, portanto o deficiente, o diferente dos padrões, fica à margem, sem opção para entrar no mercado; o sujeito se entende em um estado

inferior dos demais, tornando a sua relação com o mundo um sofrimento, uma constante aceitação do preconceito.

Com a revolução industrial a sociedade moderna se consolida, caracterizada por uma produção em escala industrial, produtividade e exigência; a fim de obter lucro, a sociedade se organiza no espaço urbano, mudando as relações entre as pessoas, seus conceitos e suas expectativas.

A promessa de progresso e desenvolvimento empobreceu o indivíduo, aumentando as desigualdades geradas pela banalização da força de trabalho.

Neste modelo de sociedade moderna a escolarização é valorizada, pois por intermédio da formação e certificação o sujeito tende a adentrar no mundo do trabalho, a seleção geralmente é realizada pelo nível de escolaridade do indivíduo.

A participação da mulher, como força produtiva nesta sociedade, é relevante, pois ela vai participar das ofertas de trabalho, ficando assim os filhos sob a custódia da escola, uma escola normalizadora, geradora de desigualdades, marcada pelo individualismo que norteia o projeto escolar, como argumenta Sacristán (2001, p. 35): “A educação transforma-se em fonte de novas desigualdades no que diz respeito às oportunidades das pessoas, das famílias, entre países, entre gêneros, raças e grupos sociais”.

A escola passa uma ideologia de educação para todos, porém o mercado de trabalho demonstra que as oportunidades não são para todos.

Várias são as ideologias presentes na escola; quanto à educação de surdos, as idéias clínico-pedagógicas, fortalecidas pelo avanço tecnológico, ratificaram a abordagem oralista, instituída em 1880 no Congresso de Milão, na Itália, que ocasionou várias perdas representativas para o surdo, assim como um projeto de escola que Skliar denuncia (2003, p. 162):

a violenta obsessão por fazê-los falar, a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico, a tendência a preparar os surdos jovens e adultos como mão-de-obra barata, a formação para médica e religiosa dos professores, a proibição de utilizar a língua de sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares e boa parte das instituições especiais, a ausência da língua de sinais na escolaridade comum, o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos surdos.

Este modelo de educação instituiu a educação especial como um subgrupo e reforçou os estereótipos construídos em torno da surdez, mas principalmente foi um elemento regulador de gerações surdas, refletindo negativamente na identidade e na vida escolar do surdo.

Com o advento de uma nova ordem mundial, a globalização gestada em um modelo de sociedade excludente, consumista e prepotente, vinculada à ideologia neoliberal que fragmenta o Estado nacional, as organizações de classe e os atores sociais engendram novas formas de enfrentamento para os desafios que se apresentam.

Os surdos, assim como outros segmentos minoritários, necessitam, portanto, produzir novas formas para buscar seus direitos, para enfrentar os desafios que se mostram, resultado de sua diferença, explicitamente marcada pela sua forma de comunicação, porém dev em assegurar sua participação por intermédio da organização, como afirma Kauchakje (2003, p. 64):

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre tantos outros recortes e cruzamento das categorias de gêneros, etnia, geração) assim são consideradas porque trazem inscritos nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social.

Sabemos que os direitos políticos, civis, sociais são conquistas que se deram ao longo do percurso histórico. Os direitos políticos foram direitos das lutas ao longo do século 19 travadas entre democratas e socialistas, segundo Silva: “Esta dimensão da cidadania inclui o direito de eleger representantes, de ser eleitos e da liberdade de associação” (2003, p. 16).

Os direitos positivos, denominados também de direitos civis e políticos, possuem um caráter universal e se consolidam no século 20.

Na sociedade capitalista os direitos políticos ocorrem em função da representatividade, dos direitos civis cujo marco é o século 18 e se estabelece no decorrer do século 20, que, segundo Silva (2003, p. 17), “configuram-se por serem mecanismo de correção das desigualdades que são geradas pelo mercado no sistema capitalista de produção”.

A intervenção do Estado se dá na tentativa de corrigir as injustiças geradas pela selvagem competição, contudo este direito de uma democracia representativa tem revelado imperfeição e fragilidade, gerada inclusive por mecanismo mediante o qual a sociedade assume responsabilidade do Estado.

Os movimentos sociais e as organizações evidenciam as desigualdades e exclusões, como afirma Kauchakje:

Para os grupos minoritários, em particular os surdos, a inclusão diz respeito ao exercício de direitos, tais como: do acesso à cidade, aos equipamentos de educação, ao trabalho, à assistência e previdência social, à saúde e ao lazer e à cultura. Sobretudo, diz respeito não apenas à participação no cenário social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura, etc.), mais sim a participação na sua (re)configuração e (re)construção para que novos direitos relativos à diversidade sejam incorporados (2003, p. 37).

Na aldeia global é cada dia mais difundido um conceito o que afeta um ser dessa aldeia; no mundo, comum a todos, afeta a todos que dele participam. Esta é uma realidade, antes não imaginada: o homem vence as barreiras de tempo e espaço e comunica-se com o outro, entende que precisa manter uma relação com a natureza; portanto, a educação que responde a tal exigência deve revelar uma visão de homem global em relação com o ecossistema, no entanto, sem perder a identidade, a singularidade e uma relação alteritária com o outro. Para assim expurgar erros como os praticados com as pessoas deficientes, como afirma Skliar (2003, p. 193):

Uma alteridade que parece estar obrigada a igualdade que parece estar obrigada a rir, a chorar e a aprender ao mesmo tempo que todo mundo. Que parece estar obrigada a renunciar sua experiência, obrigada a reduzir-se a mesmidade obrigada a abandonar suas diferenças.

Impulsionada pelas mudanças geradas a partir da Segunda Guerra Mundial, a concepção da deficiência inicia um processo de mudanças, as vítimas da guerra iniciam a luta de direitos, desencadeando, até os dias de hoje, uma luta por leis e melhorias para as pessoas deficientes.

A Educação Especial, portanto, vem passando por crises e mudanças de paradigmas, acirrada por movimentos e lutas pelos direitos humanos, por avanços das pesquisas médicas e educacionais, que ampliou o conhecimento sobre o potencial educativo, sobre a participação social dos deficientes, baseado no princípio da diversidade.

O surdo também está se engajando nestas discussões, buscando conquistas políticas educacionais. Nesta ótica, tem-se um novo olhar sobre a surdez, não mais como uma doença, como ressalta Skliar (1998, p. 11): “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, a surdez é uma identidade múltipla e multifacetada”. Neste contexto, a identidade e a diferença afirmam-se em uma dimensão subjetiva positiva refletindo na vida, na participação dos sujeitos pelos seus direitos, ao mesmo tempo fica explícito que, partilhando do mundo, o surdo sofre influência na identidade, e esta se afirma, revigora-se no encontro com o outro.

No Brasil, a história de participação de busca por direitos e educação é marcada por encontros e desencontros, mas é principalmente uma caminhada de exclusão social e política sem acesso aos bens materiais, à informação, à participação política. Neste contexto, o surdo é duplamente marginalizado, pois é considerado deficiente, incapaz, etc., como consequência um grande número de surdos está à margem dos bens sociais e econômicos, explorados como mão-de-obra barata, vivendo do trabalho informal, também figurando nas estatísticas

escolares pela repetência ou abandono dado as dificuldades metodológicas e educacionais presentes na vida da comunidade surda.

Quanto à educação de surdos, está ela enquadrada na modalidade de Educação Especial, que vem passando por mudanças de paradigmas com a idéia de integração, rejeitada por muitos, pois se entende a integração com o adaptação do sujeito que deve se esforçar para enquadrar-se na sociedade. Está, então, aumentando a consciência pela inclusão, pois esta tem, no entanto, uma outra perspectiva: a sociedade deve estar fundamentada no princípio da diversidade.

Nas últimas décadas um seguimento de pesquisa educacional está redefinindo o conceito de surdez em uma perspectiva sócio-antropológica, procurando retirar o surdo da ótica da deficiência e enquadrá-lo sob o olhar da diferença, como ressalta Skliar:

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte e as comunidades e as culturas surdas são focalizadas a entender a partir da , a partir do seu reconhecimento político (1998, p. 5).

Não somente os surdos, mas todos os considerados anormais buscam novas formas para fortalecer suas lutas e as leis que têm melhorado a vida deles. É necessário citar alguns documentos em nível internacional que têm colaborado para o reconhecimento dos direitos e para as discussões sobre a educação inclusiva, tais como: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração Universal dos Direitos da Infância (1959), Documento da Conferência Mundial de Educação para Todos – Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, a própria Constituição Federal de 1998, assegurando a educação, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o recente documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) sobre inclusão, serviços e atendimentos e, por fim, o de grande importância para os surdos, o decreto de

oficialização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) assinado em 20/4/2002 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

1.2.1. Abordagens Educacionais

Ao perfazer uma leitura dos caminhos e descaminhos da educação de surdos, encontramos uma discussão que perpassa e convive até os nossos dias, na tentativa de responder aos desafios educacionais inerentes, a pedagogia busca novas formas para atender aos anseios dos professores com uma pergunta que ecoa até a atualidade: Qual o método? Qual a filosofia? Qual abordagem apropriada para direcionar o ensino, o organizador da escola? Como iluminar a prática pedagógica na educação de surdos.

1.2.2. Abordagem Oralista

A abordagem oralista se propõe a capacitar o surdo para adequar-se ao padrão estabelecido pela sociedade, como afirma Sá (1999, p. 69), “tem por objetivo levar a pessoa surda a usar a língua na modalidade oral da maneira o mais semelhante possível ao modelo ouvinte”. Na perspectiva da abordagem em questão o surdo é anormal, o olhar pedagógico e social direciona-se na falta, na deficiência, em uma doença a ser curada, em um sujeito a ser reabilitado.

Ao entender a deficiência auditiva de forma patológica, a escola oralista absorveu um caráter de clínica, e os processos pedagógicos de medicalização. Portanto, nesta abordagem, a criança necessita a submeter-se desde a mais tenra idade a um processo de reabilitação, como ressalta Goldfeld (2002, p. 35):

A criança surda deve, então, submeter-se 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 possui, e possibilitá-los a discriminar os sons que ouvem.

Entendemos que o processo de reabilitação oral é lento e demorado, pois somente aos 12 anos a criança utilizará a língua oral com relativo domínio de vocabulário, para se comunicar de maneira clara e expressar-se de forma autônoma, deixando o intenso treinamento, ao qual são submetidos para oralizar.

Nesta abordagem, o surdo é rotulado como paciente. Por conseguinte, a escola perde a sua função prioritária de educar e torna-se uma clínica de reabilitação, o professor um terapeuta, que domina exercícios fonoarticulatórios, estimulação auditiva, ritmo fonético, etc., em detrimento de outras possibilidades de aprendizagem, de construção pedagógica, enfim, de uma educação que responda às necessidades de aprendizado e realização da pessoa surda.

É bom esclarecer que no currículo das escolas oralistas consta a relação dos conhecimentos estabelecidos e determinados pela sociedade para a aprendizagem, porém, por supervalorizarem a modalidade oral, os alunos não conseguem alcançar resultados significativos em seu processo de ensino-aprendizagem, como ressalta Skliar (1997, p. 110):

Qualquer outro objetivo, fosse ou não pedagógico, por exemplo, a aquisição da língua escrita, a aprendizagem dos conteúdos escolares ou a interação igualitária ao mundo do trabalho, etc. constituía um problema de segunda ou terceira ordem, e se condiciona a um hipotético futuro educativo, posterior ao saber da língua oral, em saber tão improvável como impossível.

Este objetivo é determinado pela fluência da língua oral, a qual o surdo, pela sua deficiência patológica, não alcançará, porém este fator é superado, não é significativo para uma pessoa que estabelece uma língua espaço-visual e com ela se comunica e obtém resultados escolares, insere-se no campo do trabalho, enfim, vive com dignidade de um cidadão.

Concordamos com autores que enfatizam: o oralismo é uma abordagem educativa, sustentada na idéia da língua oral usada pela sociedade majoritária, afirmando que ele é imprescindível para a participação do surdo na escola, na sociedade. Conseqüentemente, a criança inicia sua vida escolar precocemente, exposta a treinamentos de fala. Deverá ela,

portanto, ser separada da comunidade de surdos para evitar o aprendizado da língua de sinais, pois há um preconceito de subalternidade com essa língua, com a qual poderia interferir e prejudicar a aprendizagem da linguagem oral.

A negação da língua de sinais pelos surdos e a separação das crianças de seus pares adultos surdos foram e são estratégias veladas, usadas pelo ouvintismo para negar a existência de uma comunidade surda, com sua língua e sua cultura. O ouvintismo, segundo Skliar (1998, p. 15), é “um conjunto de representação dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

As representações do ouvintismo enfraquecem a luta dos surdos em favor do reconhecimento social da comunidade surda, como pessoas capazes de estar no mundo sem a tutela da sociedade majoritária e de no mundo produzir e transformar a realidade, em uma troca onde ouvintes e surdos estejam abertos ao aprendizado e à convivência humana.

As escolas que adotam a abordagem oralista priorizam a metodologia e recursos que permitem ao surdo alcançar uma fala compreensível; no entanto, alguns autores apontam fatores, como Goldfeld (2002, p. 38), “a história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunicação surda”, ao entender a oralização como normalização, relega outros aspectos da cultura surda, da identidade da aprendizagem, enfim, aspectos relevantes para o indivíduo surdo, como ser humano rico de possibilidade para aprender, comunicar, expressar, enfim, viver e contribuir para a sociedade.

O oralismo possui uma visão patológica da surdez, com a finalidade de alcançar a proficiência da língua falada, pois acredita que somente por meio da comunicação oral pode ocorrer a integração social e educativa do surdo, entendendo a fala como sinônimo de normalidade.

1.2.3. Abordagem: Comunicação Total

A Comunicação Total foi construída como abordagem educativa gerada pela insatisfação, tanto de educadores como de pais, em consequência dos resultados da abordagem oralista. Diante do desencanto e da insatisfação e das exigências da sociedade por requerer resultados que possibilitassem a comunicação objetiva, instaura-se a comunicação total. Segundo Sá (1999, p. 110), “visa encarar o surdo de forma natural, pela aceitação de suas características, priorizando a comunicação com a pessoa surda através do uso de qualquer recurso possível”. Esta abordagem começa a ser difundida na década de 1960, desencadeada por dois fatos: o primeiro são as pesquisas de Stokoe, nos Estados Unidos, demonstrando pelas publicações a equivalência da língua de sinais a línguas orais, os esforços de Dorothy Shfflet, mãe e professora, utiliza ela, com sua filha, uma combinação de língua de sinais e língua oral, leitura labial, que denominam *total approach* (abordagem total).

Para os educadores que utilizam a abordagem da comunicação total, o olhar não recai na doença, na patologia, mas no surdo é compreendido como uma pessoa, sem comunicação, portanto, com dificuldades para obter um desenvolvimento pleno nas relações sociais, como ressalta Goldfeld (2002, p. 38), “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”. Em oposição à abordagem oralista na comunicação total, o professor deverá utilizar o recurso da língua de sinais, o alfabeto dactilológico, desenho, escrita, teatro, leitura labial, etc. Estes recursos são usados no intuito de privilegiar a aprendizagem da língua oral.

Nesta abordagem, a língua oral continua como objetivo central, sendo utilizado qualquer recurso para alcançá-lo, inclusive a língua de sinais, pois nesta concepção se prioriza a comunicação, mesmo em detrimento da língua natural do surdo, relegada a segundo plano. Portanto, entendemos que a comunicação total continua priorizando a sociedade majoritária

em prejuízo da minoria surda, pois a língua de sinais é um recurso usado para a comunicação, esta posição dificulta a aprendizagem da língua de sinais, pois na verdade o professor faz o sinal e fala concomitantemente, usando a estrutura da língua de oral, em desvalorização da língua de sinais, pois a prioridade é a língua oral.

A comunicação total tem alguns princípios orientadores de Provindos do Centro Internacional de La Sordera, citado por Goldfeld (2002, p. 36):

- Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças iguais aos ouvintes; os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer as necessidades, os interesses e as habilidades dos surdos.

- As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.

- Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.

- Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.

- As crianças surdas inventam sinais e suas primeiras tentativas de comunicar -se em casa e na escola.

- A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.

- Em ambiente de comunicação total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.

- As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. As que não têm esta habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.

– Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança cresce em ambiente de comunicação total demonstra sinais de habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

É possível constatar na abordagem da comunicação total há um intuito em priorizar, em estabelecer um canal de comunicação para o desenvolvimento do sujeito surdo, assim se aplica o uso de vários recursos utilizados pela comunicação total; estes geram uma língua artificial ou português sinalizado, sendo desenvolvido da seguinte forma, como relata Sá (1999, p. 13), “cada parte que compõe uma frase na língua usada pela comunidade ouvinte é acompanhada de um sinal gestual que possibilita a entrada da informação pelo canal visual”, portanto a estrutura gramatical em seu uso pela Comunicação Total e a estrutura oral, não sendo oferecido o *status* merecido de língua, como é estabelecido com o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Os adeptos da comunicação total entendem o surdo não como um deficiente, mas como uma pessoa sem comunicação. A surdez como uma representação de um fenômeno patológico, com significações negativas para as pessoas que a possuem, portanto a língua de sinais, a língua natural do surdo, deve ser usada na estrutura da língua majoritária, para que estas possam comunicar-se com o mundo ao seu redor, todos os recursos são entendidos como meio facilitador para a aprendizagem da língua oral, para a compreensão do mundo e para facilitar a comunicação entre os surdos e ouvintes.

1.2.4. Bilingüismo

A educação é um território onde as ideologias se debatem em um contexto de poder. Portanto, uma educação voltada para a cultura, para a identidade surda encontra eco positivo, ela está em oposição aos conceitos de educação especial, entendendo a educação destes

sujeitos como possibilidade para fortalecer a diferença cultural e lingüística da comunidade surda, tal abordagem educativa denomina-se Bilingüismo, definido por Quadros (1997, p. 26):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas, no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas tendo em vista como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita.

O projeto de uma educação alteritária direciona-nos para uma educação bilíngüe, porém este direcionamento extrapola o território colonizador da escola para tornar-se uma política de educação, com práticas, ações e significações que valorizam o contexto cultural e histórico das pessoas surdas, visando formar sujeitos capazes de expressar-se, de contextualizar-se enquanto histórico, crítico, autônomo e participativo, mudando a ótica da normalização, da integração, da inclusão para a diferença, possibilitando aos surdos engajar-se nas lutas pela autonomia da comunidade surda.

Os estudos e as pesquisas sobre a língua de sinais e os debates mundiais avançam em todo o mundo oferecendo argumentos, consistente para fortalecimento de uma proposta bilíngüe de educação para os surdos. Na perspectiva do bilingüismo, a língua de sinais não é obstáculo para a aprendizagem, mas é condição primordial para a educação e a integração social do surdo, pois aumenta as possibilidades de compreensão e interação, portanto o surdo deve adquirir a língua de sinais, sua língua natural, o mais precoce possível, por meio do contato com a comunidade surda, penetrando assim na cultura surda, podendo também vir a escolher fazer uso da língua oral e escrita da comunidade majoritária.

Por várias décadas alguns estudiosos da comunidade majoritária entenderam e ressaltaram os aspectos biológicos da surdez, ou seja: surdo é uma pessoa com um déficit de audição; a surdez foi entendida como uma doença incurável, porém a proposta bilíngüe contribui para afirmar conceitos da comunidade surda, como ressalta Goldfeld (2002, p. 43), “o conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma

comunidade, com cultura e língua próprias”. Fortalecendo assim a língua de sinais e a cultura surda, retirando o foco do déficit auditivo e pondo na diferença, o surdo usa uma modalidade de língua diferente da sociedade majoritária, porém é um ser humano com potencialidades tal qual qualquer outro.

Entendendo a surdez além do aspecto biológico, com um outro olhar, a surdez como uma experiência visual, como um pertencimento a uma cultura e identidade, uma comunidade de surdos que se identificam por vivenciarem esta experiência, o bilingüismo valoriza a língua de sinais, com ele os aspectos positivos da experiência surda foram enfatizados: língua de sinais e a comunidade surda, como ressalta Skliar (1997, p. 7):

A proposta de educação bilíngüe para surdo pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como reconhecimento político da surdez como diferença.

Há, no entanto, várias interrogações sobre as formas de bilingüismo convivendo nas escolas de surdo como propostas que priorizam a língua de sinais como primeira língua e concomitante a língua oral como a segunda língua, a outra prioriza a língua de sinais e posteriormente a segunda língua na modalidade escrita.

É necessário mencionar que as várias formas de organização do bilingüismo no ambiente escolar são influenciadas por fatores de ordem ideológica e filosófica, como nos alerta Skliar:

A educação bilíngüe para os surdos, como qualquer projeto-proposta educacional, não pode ser neutra e nem opaca. Porém falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para se discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos (1999, p. 9).

A orientação para o projeto bilíngüe deve considerar as representações sobre a surdez, a complexidade desta representação, considerando a surdez como diferença, uma experiência

visual, uma diferença política, uma minoria lingüística caracterizada por identidades multifacetadas.

Em uma escola bilíngüe propõe-se o conteúdo da escola regular, porém os conteúdos devem ser transmitidos em Libras, será necessário então criar um ambiente lingüístico que favoreça o uso da língua de sinais para um melhor aproveitamento cognitivo do alunado surdo.

A Língua Portuguesa deverá ser trabalhada como recurso de segunda língua, tendo a primeira como apoio para domínio e compreensão da segunda língua proporcionando, assim, um direito fundamental do ser humano, que é de adquirir linguagem por intermédio de sua língua materna.

Outro aspecto, de fundamental importância, refere-se à formação do professor, este deve ser fluente em língua de sinais, conhecedor das duas línguas, respeitando -as, consciente da importância de ambas para o aluno desempenhar as diferentes funções requeridas pela sociedade. Será relevante também a função de surdos adultos na escola, pois, como sabemos, geralmente o surdo nasce em uma família de ouvintes, porém os surdos adultos não devem ser meros ajudantes. Seu papel, como falante e membro da comunidade, é fundamental para a aprendizagem da criança surda.

Diante destes aspectos será então necessário para um projeto bilíngüe, como uma forma política que favoreçam e resgate o surdo da subordinação a que foi cometido, portanto, se a escola reconhecer a comunidade surda como legítima, favorecerá a presença dos adultos surdos nas suas atividades estimulando o reconhecimento identitário do alunado surdo.

A consciência de pertencer a uma comunidade surda é uma possibilidade de articular resistência às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, por meio do qual somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade

ocorre no encontro com o semelhante em que se organizam novos ambientes discursivos. Este só é possível no encontro com o outro surdo.

As instituições que adotam o bilingüismo se propõem em desenvolver uma proposta bilíngüe – bicultural – que norteará o projeto político pedagógico da escola de surdos, para promover e desafiar a comunidade a reescrever sua história, a narrar-se considerando a diferença, construindo uma identidade positiva, com uma consciência política capaz de novas práticas e representações acerca da surdez.

1.2.5. Bilingüismo – Uma Proposta Possível

Hoje vivemos em uma era de mudanças e conquistas sociais, portanto é impossível negar os direitos fundamentais do cidadão, dentre este o de participação, poder estar na sociedade como partícipe das decisões, sejam elas políticas, econômicas ou sociais . O cidadão tem necessidade de participar, esta é uma questão política, mas é fundamentalmente uma questão de direitos humanos. Qual seria, então, o papel da escola neste contexto? A escola poderia dar suporte ao sujeito para uma maior participação social? Na escola de surdos o contexto é diferente? A escola reproduz desigualdade? Muitas interrogações podem ser feitas para entender o poder e a dominação na escola.

O atual momento educacional é desafiador, a escola passa por transformações em todos os aspectos, o poder da escola está ameaçado, o conteúdo questionado, exige-se maior qualificação dos profissionais, etc. Na educação de surdos podemos dizer que é um momento crítico, um repensar, um novo paradigma educacional se delineia, no horizonte fruto da resistência da comunidade surda, fomentado por uma luta silenciosa, que aos poucos vem se comprovando, mediante pesquisas, e se contrapõe ao modelo clínico-terapêutico que dominou a educação de surdos durante décadas.

Esta abordagem é o bilingüismo, que entende a língua de sinais como língua natural do surdo e a valoriza para construir relações de conhecimento, de participação, etc. ao oportunizar ao surdo, desde a mais tenra idade uma língua, e ajudaria no seu desenvolvimento cognitivo e social, além de quebrar o estigma de que a criança surda é preguiçosa para aprender uma língua. Pois, sem o atraso de linguagem o seu desenvolvimento cognitivo seria pleno, e ela poderia, despertando para as situações sociais que a rodeiam, entender-se como sujeito bicultural, e sentir necessidade de comunicar-se por intermédio da linguagem oral, porém já teria uma linguagem interior capaz de representar seu pensamento, já teria internalizada a língua de sinais para que, por meio dela, aprenda uma segunda língua.

O resultado de uma educação castradora é inegável junto à comunidade surda, pode atestar-se pela baixa escolaridade, o abandono e a repetência, fantasmas presentes no cotidiano do surdo, pois são necessários vários anos de treino para alcançar a padronização do modelo “normal”; este quadro é o resultado do abandono de políticas educacionais para os surdos, porém é bom lembrar que este não é um problema vivido apenas pelos surdos, mas é uma dura realidade que envolve as minorias neste país.

Será necessário discutir a educação de surdos não mais na ótica do modelo clínico-terapêutico, na dimensão caritativa que envolveu a educação especial, mas principalmente rever as representações de normalidade que influenciaram na educação e assim discutir que a educação tem uma ingerência inegável nos aspectos socioculturais que constroem a nossa sociedade, será necessário entender a surdez como um fenômeno humano, pois ser surdo não é melhor ou pior, apenas se é surdo, se é uma pessoa humana.

A proposta bilíngüe é então fruto de um processo, estabelecido neste repensar, no questionar: Qual proposta educacional atende melhor os anseios do surdo? Fortalecida pela luta da comunidade surda, a educação bilíngüe é definida por Quadros (1997, p. 27): “É uma proposta de ensino escolar que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no

contexto escolar”. Portanto, a escola deve priorizar a língua de sinais, como língua natural do surdo, favorecer seu aprendizado e uso, e a Língua Portuguesa como segunda língua.

A necessidade de uma educação na própria língua perpassa por uma questão de direito do surdo, pois se a experiência lingüística comum a todos os seres humanos é aprender uma língua para comunicar, e aprender na relação com seus pares, este é o diferencial da proposta bilíngüe, nesta o surdo tem o direito de aprender na sua língua natural os conhecimentos socialmente construídos, por meio da interação surdo-surdo, assim construir uma identidade positiva.

Por intermédio do bilingüismo o surdo tem a oportunidade de aprender a língua de sinais no espaço escolar, na relação com seus pares, conquista fundamental para os surdos, particularmente para surdos filhos de pais ouvintes, pois terão oportunidade de ainda na infância aprender uma língua, para desenvolver-se intelectualmente.

Outro ponto importante para citar está na origem do bilingüismo, pois no seu início está também a insatisfação, assim como a mobilização da comunidade surda pelo uso da língua de sinais, obter a liberação e o reconhecimento da língua, proibida pelo ouvintismo.

Estes formavam o cenário que viveu (vive?) a comunidade surda e que desencadeou uma luta silenciosa, mas também uma resistência pela qual a língua de sinais sobreviveu também no espaço escolar; gerou o movimento de maior consciência política na luta pelo direito lingüístico de comunicar, de externar sentimentos, de relacionar-se, de se reconhecer surdo, como argumenta Skliar (1998, p. 11), “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida”.

Este é o grande diferencial do bilingüismo: a conquista da língua de sinais, e da comunidade surda, que dela faz uso. Retira-se o foco da deficiência, desloca-se para a diferença, não mais uma relação caritativa, de reprodução da deficiência, mas de alteridade com o outro, que é usuário de uma língua diferente, que interpela a relação de poder, a tutela

da comunidade majoritária, que estabelece as formas de comunicação, as normas e os valores pelos quais ser surdo é ser anormal.

CAPÍTULO II

2. LETRAMENTO E IDENTIDADE SURDA

O letramento se apresenta como uma proposta pedagógica para além da alfabetização, aponta ele para a apropriação da leitura e da escrita, para além da codificação e decodificação, então compreendemos, ao fazer uso do letramento, que este nos dá um *status* de ampliação do conhecimento, pois permite o acesso e à participação na sociedade letrada.

Punha-nos também em um patamar de participação social, na conquista de direitos, através de uma participação ativa na luta de poder cristalizada em nossa sociedade, os letrados e iletrados, se opõem para delinear uma possível transformação das minorias, dentre estes os surdos rompendo com paradigmas paternalistas e excludentes, desafiando e engendrando uma luta pela garantia e pela liberdade dos surdos, de sua língua de sua cultura.

2.1. IDENTIDADE E CULTURA SURDA

O conceito de surdez está sendo redefinido, assim como outros conceitos na sociedade, pois, diante dos avanços tecnológicos, de novas formas de comunicação, o mundo redefiniu o que no passado conceituou, rotulou. Fazendo uma releitura da história da educação do surdo, é possível perceber uma estreita ligação da ciência médica ditando as diretrizes da escola, norteando a prática pedagógica, a própria relação surdo-ouvinte; nesta ótica, a concepção

médica recebe maior importância, assim sendo a preocupação maior é reabilitação do sujeito surdo, do corpo deficiente, pois este traz marcado em si a deficiência.

A identidade tem uma estreita relação com o que se, e também, com a posição do outro, pois se argumentarmos: sou ouvinte, sou surdo, s ou..., é porque existe uma diferença com o outro, que não é ouvinte, não é surdo, não é..., portanto a identidade surda perpassa pela consciência do outro, produzida no mundo cultural e social em que vivemos na relação com o outro, nas experiências de dor, alegria, paixão, etc., em relação a um outro caracterizado pela normalidade.

Para compreender então a identidade surda será necessário entender a identidade como relacional, e também dialógica, ela irá depender de um outro, na distinção com o outro, na oposição, na diferença que se estabelece na relação simbólica e social de poder, a qual está sujeito o homem. Neste ângulo a construção da identidade é marcada de atributos culturais e pelo conflito relacional.

Por meio do conflito, a identidade vai se firmando ou se fragmenta em uma relação simbólica de poder, de pertença e diferença. Para Castell (1999), há três formas de construir identidade: Identidade legitimada, esta é introduzida como legítima pela sociedade dominante; Identidade de resistência, exercida por pessoas em posição desvalorizada, e estigmatizada, com base no princípio da resistência; Identidade de projeto quando os atores sociais constroem e redefinem a identidade, buscando uma transformação social.

Nesta relação de poder que se estabelece na sociedade, por vezes um poder legitimado por conceitos de normalidade, por parâmetros criados para medir, calcular e legitimar o outro dominante. Pode entender-se o conflito de identidade nas relações sociais e simbólicas que vão sendo construídas, ditadas pela ótica do poder que perpassa as relações da sociedade. Woodward afirma (2000, p. 15): “Corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade”. Portanto,

reivindicar a identidade é uma luta constante em uma sociedade que estabelece padrões para o corpo.

Um combate permanente que robustece e faz com que se criem identidades de resistência, capazes de encontrar caminhos, como se deu com algumas pessoas da comunidade surda, no uso da língua de sinais, pois mesmo relegada, proibida, resistiram e encontram formas para transmitir de geração em geração a língua de sinais até esta ser reconhecida como língua.

Portanto o corpo, desde tempos remotos, esteve enquadrado aos padrões da sociedade vigente, os padrões de beleza desde a Grécia antiga, a arte na Renascença, as concepções de perfeição e do belo atravessaram a história, pregando e estabelecendo padrões para ser seguidos quanto à beleza do corpo. Com a modernidade, o corpo também assume o caráter de funcionalidade, ou seja, devendo ser funcional para desempenhar as diversas funções concomitantes que o mundo moderno impõe como ser eficiente, para desempenhar com destreza e habilidade seu papel de homem moderno, ter boa aparência, usar objetos e adornos da moda, etc.

A identidade da pessoa deficiente, construída em tempos modernos, está marcada pela falta: uma parte do corpo sem o funcionamento, pois foi definido o modelo do corpo bonito e perfeito, este sim está apto para ser admirado, aceito no sistema produtivo, nos padrões de beleza ditados pelo mundo capitalista.

O corpo é então lugar tanto de exclusão como de inclusão; portanto, alguns fatores devem ser considerados, neste período histórico em que nos encontramos como o vestuário, muito usado por grupos de jovens, outra marca de pertença como tatuagens, porém outros fatores são difíceis de serem alterados são: a idade e a deficiência. Em ambos, o corpo é recusado e excluído, entendido como condição sem perspectiva, precisando de uma ação caritativa, de preferência reabilitadora, não considerando que hoje não se é deficiente, mas

podemos um dia vir a ser, e na velhice estaremos sujeitos todos a abraçá-la no final dos nossos dias.

O corpo deficiente é lugar de exclusão, considerando que a deficiência será uma marca para a vida toda, com a qual o sujeito deverá aprender a conviver. Visto a sociedade ter construído em torno da deficiência estigmas de imperfeição, de incapacidade, de carência ; um outro aspecto é o do corpo como meio para produzir, e para tal eficiente, como a surdez altera esta concepção de perfeição, fica negado ao sujeito, ou reduzindo as suas oportunidades, com as quais poderá produzir e comprovar sua “capacidade” de conviver , ficando assim à margem do mercado produtivo, ou relegado a serviços subalternos.

Nesta perspectiva, uma pessoa surda pode ser então definida como alguém que possui um déficit de audição, portanto um sujeito deficiente, esta perda auditiva o impede de adquirir a língua oral/auditiva, da forma natural, na troca de relações com sua família, seus pares, este sujeito estaria em desvantagem na sociedade majoritária e sua identidade será construída predominantemente nesta diferença.

Entretanto, nas últimas décadas, os estudos sobre vêm focalizando a surdez a partir da diferença. Segundo Skliar (1998, p. 11), a “surdez constitui uma experiência visual a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada”. Retirando o foco da deficiência e entendendo a comunidade surda imersa na cultura ouvinte, porém com processos culturais específicos, é importante ressaltar que os surdos possuem história, língua, pensamento, opiniões, implicando em uma visão particular, porém partilhada de cultura ouvinte, pois convive na sociedade majoritária.

Como vimos anteriormente, o surdo na cultura ouvinte foi marginalizado, pois a ideia de surdez foi relacionada a estereótipos de inferioridade, sem considerar que no cerne da nossa natureza, em meio às nossas inúmeras diferenças, há um denominador comum, uma unidade comum dos seres humanos ; nesta, a matriz primeira é pertencer à raça humana , que

produz diferenças. Morin adverte (2003, p. 60): “as diferenças nascidas da diversidade das línguas, dos mitos, das culturas etnocêntricas ocultaram a uns e a outros a identidade biológica comum”, porém o que emergiu dos conflitos de poder foi a superioridade, a distinção do perfeito, do normal.

Portanto, ser surdo é ter uma perda, uma diminuição da habilidade disponível a qualquer pessoa; no entanto não há limite entre a grandeza e a pequenez, ao qual o homem não supere; não somos seres iguais, não somos feitos em série, aliás, a diversidade humana torna o ser humano tão belo e atrativo, por isso ser surdo não é ser melhor nem pior que ser ouvinte, é uma questão do ponto de vista, onde me encontro, de onde falo; é no diálogo com o outro é que contribui para ampliar o meu olhar na intenção de conviver com o diverso, com o diferente.

A identidade humana é complexa e sua unidade/diversidade foi discutida, compartimentada pela ciência, o homem foi fragmentado; é necessário e urgente reconhecer que não apenas partilhamos de um mesmo planeta, de um mesmo espaço físico, mas principalmente compartilhamos a matriz humana. Neste imenso universo tão diversificado, a pessoa humana, apesar de pertencer a diferentes culturas, continua sendo pessoa humana.

Estabelecer uma identidade é preponderantemente afirmar o que não se é, delimitar o espaço que marca a relação com o outro diferente, fronteiras de poder, um poder capaz de incluir e excluir, pertencer ou não a uma sociedade majoritária, esta sim dita regras e convenções, de tal forma que dita ser normal e anormal.

A identidade e diferença são produzidas então no contexto da vida, nas relações sociais e culturais criadas por atos de linguagem, no processo contínuo de significação expresso na linguagem, na estrutura de ser ou não ser, na diferença com o outro, na delimitação de poder que emerge da relação nós e eles, normais e anormais.

Na modernidade o homem é o centro e a referência, ele o é, assim produzido nas relações, é também ponto de partida para organização do conhecimento, das relações de trabalho, de educação, portanto é também ponto de chegada, com as mudanças geradas pela configuração de uma nova ordem econômica, o modelo globalizado, o qual reconfigura as relações, esta perspectiva está atrelada a grandes mudanças na forma de organização política e econômica, e por avanços no campo da tecnologia.

Com o advento de uma nova ordem mundial, que vai ganhando espaço e estabelece outros aspectos da identidade, nesta ótica o sujeito está em constante construção, com identidades móveis e plurais. Estes indivíduos são imbuídos pela linguagem, formado pelas constantes relações e significados que perpassam seu cotidiano; portanto, nesta relação dialógica, marcada pela linguagem, o sujeito constitui sua subjetividade.

No processo discursivo quando tratamos à identidade e a diferença, se faz necessário mencionar o conceito de “deformidade”, que abrange além da descrição e a constatação, é a proposição performativa, segundo comenta Silva (2002 p. 92), “A linguagem tem uma outra categoria de proposições que se ajusta a essa definição: são aquelas proposições que não se limitam a descrever um estado ou coisa, mas que fazem com que alguma coisa aconteça”. Portanto, podemos entender o poder da linguagem, da relação cotidiana, das várias vozes que formam o sujeito, no aspecto de afirmar o que se é ou não, construídas na relação dialógica com o outro.

A modernidade compreendeu a linguagem para traduzir a verdade, para interpretar, na visão teórica da pós-modernidade, a linguagem é significante da construção social, como afirma Sá (2002 p. 97): “toda linguagem é significado, e todo significado é uma construção social”. Então há de compreender-se os sujeitos não de forma isolado, nem tampouco a identidade só no aspecto binário, de ser ou não, mas na linguagem, no discurso pelos quais se

expressam, e deles falam, pela linguagem polifônica e dialógica que perpassa o sujeito, o constitui criando e recriando na dinamicidade das relações.

Entender a identidade e a diferença, na ótica da cultura, é procurar compreender o processo de produção social, as relações de poder que envolvem os sujeitos, mas também na possibilidade, que se configuram na reconstrução, então se pode pensar na constituição de renovadas identidades, capazes de reestruturar-se, de resistir no constante conflito com a sociedade majoritária.

Nesta ótica, a pessoa surda é então alguém com uma diferença, quando se retira o foco central da deficiência, da perda, e esta diferença só pode ser entendida na diversidade cultural, pois a comunidade surda cria símbolos, tem atuação pautada na forma visual de comunicar-se.

É imerso em uma cultura que a comunidade se forma, se integra; nesta ótica a cultura surda ajuda a construir um pertencimento, uma identidade de pessoas surdas. Segundo Perlin (1998), a identidade surda poderia ser definida como:

- Identidade flutuante, na qual o sujeito surdo não consegue desenvolver sua identidade surda, pois a ideologia ouvintista determina seu comportamento, sente-se em uma identidade subalterna.

- Identidades surdas, formadas por surdos que vivem a cultura visual, vivendo esta experiência, recriam e reclamam as lutas da comunidade surda.

- Identidade surda híbrida, é a experiência vivida por surdos que nascem ouvintes e se ensurdecaram, possuem assim as duas línguas, eles captam o mundo por meio da língua de sinais, a língua para pensar é na estrutura da primeira língua, depois a língua de sinais.

- Identidades de transição, são surdos que entram em contato com a comunidade surda tardiamente, portanto sua primeira representação é da cultura ouvinte, no entanto no contato com surdos passam por um conflito cultural.

O surdo reprime a própria identidade surda diante do conflito com a sociedade majoritária, para ser normal aceita o modelo da comunidade ouvintista rejeitando a sua cultura e identidade.

Lembramos que a identidade é marcada pela classificação binária, ser ou não, mas também por outros aspectos, então seduzido pela sociedade majoritária o surdo assume a identidade “normal”, preocupa-se em apagar, em diminuir a diferença, preponderantemente expressa na língua, preocupa-se em articular, em treinar exercícios fonarticulatórios, e em organizar seu modo de pensar e ver o mundo como os ouvintes para ser aceito como normal.

Neste enfoque de rejeição da identidade o surdo rejeita sua língua e sua cultura, não se torna um usuário da língua de sinais, língua natural da comunidade surda, e um dos elementos centrais da identidade, pois a língua aglutina seus usuários e resgata a própria história, por intermédio da narração dos fatos que constroem a comunidade, porém, no que concerne aos surdos, deve considerar-se que a língua de sinais foi inferiorizada, considerada mímica, proibida após o Congresso de Milão (1880, Itália). A língua de sinais foi banida da escola de surdos, e a ênfase escolar esteve centrada na perspectiva clínico-terapêutica.

É bom lembrar que as identidades são formadas ou configuradas nas relações de confronto, nas práticas significativas, na relação com o outro, porém não ocorre de forma linear, preestabelecida, de forma única, mas na relação de conflito em meio às contradições, no interesse pelo poder, que narra e estabelece padrões para o outro.

Para fortalecer a identidade e a cultura surda é necessário o contato entre surdos desde a mais tenra idade, pois é no contato com a comunidade que se discute a vida, fortificam-se as lutas, no contato surdo x surdo. Nesta relação, a cultura surda ganha vigor, a resistência se dá principalmente nas associações, onde são organizados movimentos surdos em busca de espaço, e reconhecimentos vários são as formas de expressar desta cultura, porém se destacam

a arte, o esporte e a comunicação escrita, com os quais a comunidade surda expressa seu jeito de ser e de pensar o mundo.

Sabemos que a escola tem o papel especial de colaborar para o resgate da identidade surda, privilegiando a língua de sinais como forma de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Neste processo cultural, o surdo insere-se na cultura brasileira, pois convive e está exposto aos elementos da cultura que aglutina a identidade nacional, afirmando a brasilidade, na sociedade plural do nosso país, na qual convivemos com as diferenças das várias culturas, com as quais aprendemos o respeito à diversidade.

Assim, a escola deve colaborar neste processo de construção pautada na diferença, determinada pela consciência do ser surdo, pelas lutas sociais, pelas conquistas de direitos e pelo fortalecimento da identidade. Neste sentido, os parâmetros curriculares apontam (1997, p. 32): “O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural brasileira, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade”. Portanto, a escola é um ambiente propício para fortalecer e desabrochar a identidade e cultura surda, numa educação que prima pela alteridade e pelo respeito lingüístico do surdo, a escola é lugar de diálogo, de aprender a conviver, de construir caminhos de superação.

2.2. LETRAMENTO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

O termo letramento é a tradução para o português de **literacy**, este surge na Grã-Bretanha no final do século 19, representando mudanças no uso da leitura e da escrita, segundo Soares (2004, p. 17), “etimologicamente, a palavra literacy vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade condição, estado, fato de ser”. Literacy é então assumir uma nova condição, a condição daquele que aprende a ler e escrever, e também faz

uso freqüente deste estado, e o seu uso provoca mudanças na própria vida, na forma de estar no contexto social, ou seja, usar esta tecnologia para apropriar-se de conhecimento, para mudar seu cotidiano.

No Brasil, o termo surge tardiamente no fim do século 20, motivado pelas exigências e pelas novas demandas do uso da leitura e da escrita, assim como por mudanças nos critérios usados para considerar alfabetizado ou não uma população, um exemplo é o critério do censo, anteriormente era considerado somente se o sujeito era capaz de assinar o próprio nome, sem considerar se o mesmo realizava esta tarefa de forma mecânica, atualmente à pergunta para considerar o indivíduo alfabetizado refere-se a escrever e ler um bilhete simples, ou seja, o enfoque está no uso social da leitura e da escrita, este enfoque prioriza o uso social.

O termo letramento é uma palavra nova, pouco conhecida e usada, porém palavras são criadas para compreender novos fenômenos, ou mesmo para ressignificar fatos que adquirem um sentido diferenciado em um novo contexto, suas implicações vêm sendo discutidas no Brasil com maior ênfase a partir da sua menção do termo no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística de 1986 (Ática), no entanto o termo letramento é encontrado no dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, 3.^a edição, este dicionário foi editado há mais de um século o verbete nos indica para o verbo “letrar”, verbete raramente utilizado.

Com o avanço das pesquisas linguísticas principalmente na Inglaterra e com as novas perspectivas sobre alfabetização a partir da metade da década de 80, o termo letramento ampliou seus horizontes, a própria palavra letramento traduzido do inglês literacy: letra e do latim *littera*, e o sufixo *mento*, nos remete a uma interpretação de letramento: ação ou estado de um grupo, ou indivíduo em continuo aprender ler e escrever, Soares define:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita neste conceito está à 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 (2003, p. 17).

O letramento surge nos meios acadêmicos para investigar, ampliar e separar os estudos sobre o impacto social da alfabetização, na tentativa de verificar o domínio e uso da leitura e escrita no cotidiano, buscando alternativas para reverter o crescente número de grupos sociais marginalizados que formam bolsões de pobreza, pois em muitas circunstâncias estes sujeitos não conseguem melhores colocações no mercado de trabalho, pela dificuldade de leitura e escrita, em outras circunstâncias internalizaram que não aprendem pela sua condição social.

Pensar então soluções para este fenômeno social que repercute nas esferas sócio-cultural e econômica é o desafio constante das pessoas que fazem uma educação comprometida com a valorização de sujeito, e com o acesso aos bens socialmente construídos, dentre estes a escrita e a leitura.

Discutir sobre letramento abre vários horizontes, assim como as formas de entender o letramento na nossa sociedade, pois nos caracterizamos por ser uma sociedade que faz uso da escrita e da leitura no dia a dia, desde placas, anúncios, bilhetes, jornal e outros, então compreendemos letramento como um conceito amplo, que extrapola a escola, esta é considerada a instituição legalizada para alfabetizar e letrar, a escola é então por excelência uma agência de letramento, visto ser a escola socialmente delegada para introduzir os sujeitos nas veredas do conhecimento, no mundo da leitura e da escrita, desta se exige então um compromisso maior, assim como práticas pedagógicas diversificadas que estimulem o aluno a fazer uso do letramento nas situações diárias.

O letramento, porém, vai além das paredes da escola, ele permeia a vida do sujeito, pois tem seu aspecto social visível nas práticas de leitura e escrita que fazemos uso, portanto, existem outras agências de letramento como a família, a igreja, o trabalho, onde o sujeito mantém contato com a leitura e a escrita e que não é um espaço escolar, estes momentos

devem ser valorizados para aprender a potencialidade do letramento, contextualizar o lido e o escrito, dar sentido para quem se escreve, como se escreve e para quem se escreve.

De fato, o letramento leva o sujeito a dominar a escrita e ser capaz de usar esta tecnologia na prática, no cotidiano, estes indivíduos, então desenvolvem habilidades mentais, discursivas e sociais, segundo Kleimam letramento é (1995, p. 19), “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Então para dominar o letramento o sujeito vai fazendo experiência com esta tecnologia, entendendo que a mesma vai além da codificação e decodificação, compreendendo então o seu uso, e empregando-a, praticando assim o uso do escrito em diferentes contextos, portando com diferentes textos, saber usar a estrutura de cada texto, usar como apoio para benefício próprio e da sociedade.

Tal definição completa o pensamento de Soares (2004, p. 36): “O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente”, o fato é não somente aprender a ler e a escrever, mas apropriar-se da leitura e da escrita, usar a mesma no ambiente social, nas relações, adquirindo assim um novo *status*, o de proprietário do conhecimento, da tecnologia, esta mudança terá um impacto no “lugar” social do indivíduo e na sua inserção cultural, esta pessoa torna-se diferente, comunica-se diferentemente, não é, mas tutelado, adquire um novo status, passa a ter o poder e a autonomia de escrever e ler.

O letramento é então complexo, ele está presente no cotidiano escolar e fora dele, e é também exercido em graus diferentes nas práticas de leitura e escrita, nas quais o sujeito se envolve, assim como este sujeito está em constante exposição a práticas de letramento, passando assim a sentir os efeitos do letramento, pois deve usar a tecnologia adequadamente, respondendo as demandas que uma sociedade espera de uma pessoa letrada, assim se esta prática não for adequada responderá socialmente, poderá ser excluído, permanecer a margem,

enfim muitos rótulos depreciam e envergonham as pessoas imprimindo um sentimento de inferioridade, um estigma de incapaz, de diferente, numa sociedade tão homogeneizadora .

Várias são as pesquisas que vem contribuindo, para entender o letramento, estas chamam a atenção para dois modelos de letramento (STREET, 1984): o modelo autônomo e o modelo ideológico, o primeiro associa o letramento como necessário para o progresso e para a mobilidade social, construindo assim um modelo de civilização letrada, o segundo não pressupõe a relação letramento e progresso, mas entende o letramento como prática social e culturalmente determinada.

Ainda não existem provas e evidências concretas para a correlação do letramento com o desenvolvimento, no entanto é difícil não relacionar dados os avanços permitidos pelo uso da tecnologia da escrita, assim como fica difícil não relacionar desenvolvimento, mobilidade, pois são gritantes as dificuldades, que passam grande parte da população pobre deste nosso país, que vive de forma precária, em favelas, e é mão de obra barata.

A grande massa de desfavorecidos deste país é composta na sua maioria por pessoas, que não foram alfabetizadas, não letradas, ou possu em apenas o ensino rudimentar, como então não relacionar letramento com o desenvolvimento do sujeito, Ou com a estrutura de poder que permite a poucos acesso ao conhecimento? E os surdos, estigmatizados pela deficiência, sem uma língua para se comunicar, sem o domínio do português o que fazer? Como sanar a situação de analfabetismo funcional? Como empoderar com o ato de ler e escrever tantos marginalizados? Muitas interrogações afligem os educadores e os pesquisadores.

O segundo modelo de letramento é o ideológico, este entende o letramento como ferramenta de poder exercido por uma sociedade letrada sobre um grupo de pessoas iletradas, esta situação é percebida nas relações culturalmente construídas , pois ao longo da história os

detentores do conhecimento, também foram os detentores do saber, deixando aos iletrados uma participação tutelada na sociedade.

Socialmente foram construídos os bens culturais, de geração para geração, dentre estes os da leitura e da escrita, é neste contexto de domínio do código letrado, que a participação do indivíduo se efetiva como necessária, pois através do letramento se pressupõe uma mudança de atitude, de vida, quanto maior for então o letramento dos sujeitos maiores são os efeitos positivos em suas vidas, inclusive amplia o domínio em usar os diversos suportes de textos, podendo os sujeitos participar de oportunidades concretas ao exercer seu “poder” social, sem estas possibilidades os mesmos legitimam sua situação de iletrados e aceitam com passividade o destino, a vontade superior para viverem a margem, conformados com a própria condição.

Atualmente na nossa sociedade a escola, visa o modelo autônomo, segundo Mortatti (2004, p. 102), “No modelo autônomo, a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento”. A valorização maior neste enfoque é a dimensão individual nos eventos de letramento, porém esta dimensão considera o sujeito neutro, e a leitura e a escrita sem determinantes culturais, mas como sustentar esta neutralidade se o ser humano é naturalmente, um sujeito de relação e no contato com o outro, na relação com o outro da linguagem, produzimos textos e contextos que interferem na vida.

A situação de miséria e sua analogia com o analfabetismo, não é meramente técnica, não é neutra, mas tem relação com a habilidade de ler e escrever usada nos eventos de letramento, apresentando também uma estreita conexão, com as estruturas de poder da sociedade vigente, onde muitos indivíduos não têm acesso a direitos básicos, esta negação é sentida por meio das práticas de letramento, pois são tantas pessoas sem fazer uso da leitura e da escrita para comunicar, para o prazer pessoal, etc., ou seja, o uso do letramento individual.

O modelo ideológico, ao contrário, denuncia as estruturas de poder que envolve a aquisição da escrita, estas estruturas valorizam apenas o saber academicista aprendido pela

transmissão de conteúdos escolares, a gramática perfeita, os textos acadêmicos, ignorando que existem outras agências de letramento, que estão presentes do dia a dia e com as quais nos relacionamos através desta interação o nível de letramento se modificam, se constrói.

Os modelos enfocam diferentes olhares, abordam o problema de diferentes aspectos, do ponto de vista individual, enfocando a habilidade da leitura e da escrita para uso próprio, para ocupar seu espaço, o letramento individual fazer uso de práticas relacionadas ao uso do sujeito, dicotomizando o saber escolar das práticas de uso da escrita cotidiana, e o segundo olhar evocam o modelo ideológico, usar o letramento para prática diária, nas situações da vida, assim como para transformar o meio social.

A situação de pessoas sem acesso ao letramento é preocupante, pois a escola não é neutra, em inúmeras vezes privilegia os sujeitos dentro de um padrão avaliativo, conseqüência da dificuldade escolar de conviver com o diferente; mas um outro fator preocupante são os analfabetos funcionais que também são uma realidade, visto a alfabetização ser compreendida como uma prática de codificação e decodificação, e seu uso restrito a escola e a assinatura do próprio nome, sem perceber a necessidade de alfabetizar letrando, então as pessoas pensam somente em dominar o código da leitura e da escrita, mas este vai além, como afirma Soares (2004, p. 36), “o pressuposto é que quem aprende a ler e escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”.

Portanto, o letramento é então uma prática vivenciada em diferentes contextos, em diferentes espaços, no cotidiano e nas diferentes atividades que o sujeito exerce, oportunizando ao sujeito uma nova condição, conseqüentemente é urgente mudar a concepção de texto que circula na escola, esta deve ter um material de boa qualidade e diversificado, estimulando o contato com textos diversos e a produção de material textual para os diferentes

contextos do nosso cotidiano, fazendo a relação do conhecimento , das exigências do cotidiano com as práticas escolares.

2.2.1. Dimensões do Letramento

Para entender o letramento é necessário o contexto onde se procura estabelecer as formas de ensinar e aprender, estas devem responder as exigências do modelo autônomo e ideológico, portanto as práticas da leitura e escrita favorecem as dimensões do letramento, Leal (2004) relata cinco dimensões são elas:

- Dimensão cultural,
- Dimensão discursiva
- Dimensão cognitiva
- Dimensão ética
- Dimensão estética

Comentaremos cada uma separadamente para melhor compreender cada uma , porém esta divisão é somente para fins didáticos, pois elas se complementam, interagem e convivem simultaneamente nos eventos de letramento .

A dimensão cultural, esta dimensão destaca a nossa condição de seres humanos e sociais e a nossa necessidade de criação ampliação do acervo cultural existente, do nosso conhecimento de mundo, através da relação com o outro sujeito, a escola é um desses lugares de encontro da cultura, da diversidade, esta deve encontrar estratégias para a convivência e para a interação a fim de suprir as lacunas socioeconômicas da vida dos sujeitos que freqüentam a escola,oferecendo espaços para superar as estruturas de poder, e criar um território de potencialidades .

A dimensão discursiva, uma característica no homem é ser um sujeito de linguagem, fazendo uso das práticas orais e escritas, e nesta relação do discurso com o outro da

linguagem, que a prática do letramento produz uma ação no mundo consciente ou inconsciente, para construir, mudar ou cristalizar conceitos e significações na vida do sujeito.

Na dimensão cognitiva entendemos que o desenvolvimento humano vai se construindo na relação, no processo de aprender e ensinar, portanto, o letramento com o uso de textos e produções variadas estimulará habilidades no aluno, pois ler e escrever não é um ato mecânico, é descobrir o mundo simbólico e dele participar, construindo e dando significado as próprias produções.

Quanto à dimensão ética, esta perpassa a vida do sujeito, portanto está presente no ato de ler e escrever, é neste enfoque que consideramos o letramento como uma prática social, com possibilidades de interferência no contexto social, pois as pessoas que usam, produzem e fazem o letramento tem ligações sociais e afetivas, colaboram e revelam valores na sua convivência, nos textos que produzem, assim como fazem uso da leitura e da escrita para adquirir e fortalecer as estas relações usam o letramento para um novo adquirir o status na sociedade.

É necessário maior respeito pelo ser humano e pelos princípios da vida para que o conhecimento colabore para alicerçar uma sociedade de valores éticos e morais que priorize oportunidade e dignidade para os que dela fazem parte, principalmente para os que ficaram excluídos dos bens culturais e materiais, dentre estes os diferentes na forma de andar, sentir, expressar, enfim os rotulados como incompetentes.

Por fim, a dimensão estética que se complementa na dimensão ética, pois esta ocorre na relação, no encontro com o outro, no estar aberto a singularidade do outro, visto sermos seres incompletos, em busca da completude, e é nas semelhanças e diferenças, no encontro eu e tu, que aprendo, renovo-me, através do dinamismo lingüístico, que se materializa nos textos e vão dando autonomia aos sujeitos, e na abertura para o outro diferente, sem o desejo uniforme, mas na aceitação do singular.

Portanto, o ato de ler e ensinar são abrangentes, e requer das agências de letramento, e particularmente da escola um grande esforço, para responder as exigências da sociedade moderna e letrada, como ressalta Leal (2004, p. 62), “Amplia-se, desse modo, a urgência de que a escola incorpore, no seu projeto pedagógico, uma concepção mais ampla do modo de ensinar a ler e de ensinar a escrever”. Esta deve abandonar a visão conteudista e praticar e relacionar a leitura com o cotidiano, com os sujeitos de linguagens, abertas as várias linguagens na escola e aquelas que extrapolam os seus muros, mas repercutem no cotidiano do sujeito.

A escola precisa oportunizar espaços, ações alternativas para o letramento, no qual o sujeito exerça e use a leitura e a escrita, não importa a disciplina, todos som os responsáveis pelo ato de aprender e ensinar a tecnologia da leitura e da escrita como prática social.

No intuito de compreender melhor o fenômeno do letramento, que envolve sutilezas e se relaciona com outras áreas do conhecimento, pois temos várias definições para entender o fenômeno, usaremos então a definição de Soares (2004, p. 68) “é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se entendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. No entanto a mesma autora chama a atenção para duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social.

Quanto à compreensão do letramento na sua dimensão social, devemos considera o uso feito pelo sujeito das habilidades aprendidas, nas relações cotidianas, como argumenta Soares (2004, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita”. As duas dimensões se complementam, o sujeito aprende as habilidades de ler e escrever, usando-a para si, mas também para fazer uso da mesma na relação com o outro, assim como para usar no dia a dia.

Mas como então encontrar os parâmetros para o letramento?, como encontrar os índices? Os pesquisadores da leitura e da escrita utilizam particularmente de critérios do

censo. Até o Censo de 1940 o critério para avaliar se o sujeito estava alfabetizado ou não, estava limitado apenas a assinar o próprio nome, a partir de 1950 o critério começa a ser discutido, em 1970 as estatísticas são realizadas, com siderando se o indivíduo assina o próprio nome e é também capaz da leitura e assinatura de um bilhete.

O letramento também possui critérios, um dos critérios é estabelecer uma correspondência entre a escolarização e a capacidade de usar a leitura e a escrita, ou seja, estabelecer uma relação entre as séries escolares e a fluência de letramento do indivíduo partindo do pressuposto que quanto maior o nível de letramento, melhor a competência em usar a leitura e a escrita, assim como o inverso, menor competência, significaria um menor nível de letramento.

Outro parâmetro e o da escolarização usado com frequência por pesquisadores para definir letramento em uma população, pois podemos ter como prospecção os anos de escolaridade da mesma, tendo como base este enfoque escolar, Soares caracteriza o letramento (2004, p. 97).

Os indivíduos com um ou três anos de escolaridade é atribuído o nível um de letramento, descrito como a “ultrapassagem do analfabetismo” pela aquisição do mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento”; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade é atribuído o nível dois de letramento, em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas, na vida social; finalmente aos indivíduos com oito anos ou mais de escolaridade é atribuído o nível três de letramento, em que terão atingidas as competências letradas.

Embora os dados permitam entender o processo de escolarização com um papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento, indicam também que um número não desprezível de casos onde não há relação de escolarização e letramento, pois muitas vezes os sujeitos escolarizados, não atingiram os níveis de letramento correspondentes.

É comum culparmos a escola da falta ou do não uso de letramento adequado na sociedade, mas é necessário considerar o uso da leitura e da escrita fora da escola, quando é

requisitada pela sociedade? Como é requisitada? Pois sabemos que quanto maiores forem as exigências sociais do letramento, deve-se então pensar também nas oportunidades que a sociedade oferece, assim o sujeito sentirá necessidade de usar da leitura e da escrita. Um outro ponto a considerar será a frequência deste uso ao longo da história do indivíduo, Quantas vezes é solicitado socialmente a usar o letramento. Será importante considerar também se o ambiente é letrado ou não, e como os sujeitos vivem suas motivações para o letramento, assim como material que usa e tem contato.

2.3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

No Brasil a discussão sobre a alfabetização, analfabetismo, uso da leitura e da escrita, assim como o alcance social da alfabetização é secular, mesmo com várias iniciativas para diminuir o analfabetismo, esta vergonha nacional, se constituiu ao longo da história um problema de ordem político, educacional, gerando impacto também no campo econômico, e também a depreciação do analfabeto, acarretando um estigma para o sujeito.

Considerando, que as estes indivíduos são oferecidas oportunidades econômicas diferenciadas, pois o analfabeto obtém trabalhos com uma remuneração irrisória tornando -se este problema uma questão de direito cidadão, pois ler e escrever frequentar uma escola e dever da família e do estado argumenta a constituição federal de 1988. Através desta ação se pretende alcançar um maior nível de escolaridade, no intuito que esta ação gere mais inclusão social, diante das desigualdades do nosso país.

Ao lançarmos o olhar para a história do nosso Brasil, na época da colônia este era um país, predominantemente agrário precisava, portanto, de braços fortes, para o trabalho da lavoura, quanto à educação, somente os rudimentos educacionais, estes atendiam ao interesse dos poderosos que dominavam momento histórico, então surge à escola das primeiras letras, esta bastava socialmente para atender aos anseios educativos da sociedade dominante.

Um claro exemplo do poder e da dominação da sociedade letrada é explícito no direito ao voto, pois apesar deste ser garantido com a constituição republicana de 1891, foi negado aos analfabetos, sob o argumento que esta proibição, poderia servir de incentivo para a alfabetização, ao contrário da expectativa, o analfabetismo é um desafio educacional presente até os nossos dias, pois somos cientes que para a população obter os rudimentos da alfabetização, não basta apenas à vontade do sujeito, seu interesse, este problema perpassa também por situações sociais e políticas, no entanto, este direito foi assegurado somente com a constituição de 1988, a constituição cidadã, que resgatou a importância política e social de milhões de brasileiros mesmo que isto não seja uma realidade sensível, não podemos negar os esforços e os avanços para o Brasil que tal medida permitirá.

Se pensarmos anteriormente no mundo, a Europa do século 18 passa por uma nova estruturação, transformações questionam os conceitos construídos, a escola de cunho religioso, com uma pedagogia escolástica começa a ser questionada, os conceitos acerca da criança e da família, são reconfigurados em uma outra ótica.

Chegando ao século 19, estas transformações atingem a escola, a mesma vive sob o ideário da modernidade, a escola é laica, e vê legitimada a sua função de preparar gerações para enfrentar um ideário de transformações geradas pela ótica do capital e do poder social, de oportunidades para todos.

Iniciamos o século 21, ainda com o problema do analfabetismo, um grande número de pessoas está privado, da tecnologia da leitura e da escrita, dado os avanços na sociedade de modo geral, este problema deveria ser solucionado, porém a inda estamos convivendo com ele, no Brasil os números demonstram que a taxa do analfabetismo vem decrescendo, assim como em outros países, portanto o fenômeno do letramento se torna uma exigência social, como afirma Soares (2004, p. 20), “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social

em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

São as constantes mudanças no modo de vida e produção, de novas descobertas no campo da tecnologia e em outros campos do conhecimento, pois hoje não basta apenas saber codificar e decodificar, é necessário fazer uso do ler e escrever como ferramenta, para responder as exigências da sociedade moderna, dada às constantes transformações ocorrida em nosso tempo, pois hoje usamos com grande frequência a leitura e a escrita, que são bens culturais de uma sociedade letrada e devem proporcionar aos sujeitos uma participação efetiva na sociedade e ser também condição de mudança dela.

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém relacionados entre si. Alfabetização é um conceito claro e amplamente conhecido, letramento, no entanto é um conceito novo, por vezes confundido com a alfabetização, pois são conceitos muito próximos, mas distintos, como afirma Soares (2004, p. 92), “Alfabetização e letramento são, pois processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto são interdependentes”. A alfabetização possui especificidades próprias, com o letramento ela se reconfigura e se amplia, se relacionam quanto o domínio da leitura e da escrita como a sua prática social.

Entretanto é necessário ressaltar, quanto às pessoas consideradas analfabetas, ou mesmo somente com o rudimentar da educação, elas também podem usar o letramento, pois quando estas pessoas solicitam para o outro que domina a leitura e a escrita, e através deste faz uso, ditando textos, dialogando com o contexto, exercendo a prática da leitura e da escrita, mesmo analfabeta, esta pessoa com a cooperação do outro, faz uso de práticas sociais de letramento.

O letramento é um termo novo, para dar perspectiva renovada para a alfabetização, lançar um novo olhar para um velho problema, que vai além decodificação e decodificação, mas compreender, interpretar e fazer uso do conhecimento aprendido de leitura e da escrita

este é o sentido de entender o fenômeno do letramento. Na nossa sociedade predominante letrada é comum pensarmos ou até constatarmos na vivência diária, que pessoas analfabetas são socialmente marginalizadas, tornam-se pessoas sem acesso aos bens culturais, sociais e até econômico, com dificuldades para atender as exigências do cotidiano, desde ler um bilhete, preços de mercadorias, etc.

No entanto, é necessário reconhecer a diminuição do analfabetismo, seja por um esforço da sociedade organizada ou institucional, hoje na sociedade são efetivados projetos e desenvolvidos para atender a perspectiva de dar a esta população a condição de alfabetizados, porém quando falamos de pessoas com deficiência os dados preocupam, pois segundo o censo de 2000, cerca de 7% de pessoas deficientes são alfabetizadas, contra 84,30% da população em geral, porque quando estamos diante desta situação temos a sensação de voltar no tempo, um tempo onde a leitura e a escrita só eram permitidas a poucos, com um status de poder, nesta situação de abandono se encontram os surdos, sem freqüentar a escola, ou por vezes mesmo freqüentando não conseguem atingir os níveis de letramento pela dificuldade de leitura e escrita, geradas por não dominar a língua.

Os surdos são pessoas com competência em usar os conhecimentos da língua portuguesa aprendidos na escola, através de práticas pedagógicas onde o conteúdo escolar e o cotidiano de suas vidas, são significativos e fazem sentido no uso do letramento, pois este implica o uso da leitura e da escrita como prática social, esta prática daria ao surdo a possibilidade de obter um novo espaço no contexto social, comunicar-se com outros não fluentes na língua de sinais, enfim alcançar seu direito de comunicação, uma preocupação já superada em países desenvolvidos, onde a língua de sinais foi regulamentada por intermédio da lei e efetivada na educação de surdos como primeira língua.

É importante lembrar que também na nossa sociedade brasileira, vem aumentando as exigências do uso da leitura e escrita, como afirma Soares, “realidade social em que não basta

apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (2003, p. 20). É um desafio para a escola castradora, com uma alfabetização precária, levar o sujeito a usar a leitura e a escrita nos diferentes contextos sociais, ou seja, ir além das cartilhas, ir além das práticas tradicionais escolares para a vida do sujeito, para atender as exigências da sociedade moderna.

O letramento considera o uso que o sujeito faz da leitura e escrita para adquirir um novo status na sociedade, compreendendo o contexto em que esta inserida este é o letramento social a que Soares se refere como “estado ou condição: estas palavras são importantes para que se compreendam diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado” (2003, p. 36). A condição de letrado envolve a dimensão individual e social, ou seja, a dimensão do uso letramento para si mesmo, para exercer sua cidadania, e social ou para desenvolver na sociedade como um bem coletivo.

Entende-se assim que o sujeito letrado é capaz de ler seu contexto social e agir para modificá-lo exigindo os seus direitos e cumprindo os seus deveres, como sujeito histórico co-responsável pelas transformações, pois com o desenvolvimento sócio-econômico, a diminuição de analfabetismo, fica evidente que não basta saber os rudimentos da leitura escrita, mas é preciso incorporar as práticas sociais do ato de ler e escrever tão necessários para o cotidiano, pois esta percepção de mundo ajudará a compreender as estruturas de poder que estão presentes na nossa sociedade.

Há um consenso da relação alfabetização e letramento, há também um consenso que se estabeleceu quanto à necessidade da escolarização para o processo de alfabetização, é comum pensarmos, o processo de alfabetização ocorre é na escola, pois é lá que se aprende a ler e escrever, delegando para a escola uma grande responsabilidade, considerando o impacto deste processo no futuro do sujeito, além de relegar para segundo plano, outras instâncias de

formação, gerando também a culpa para a escola pela deficiência dos sujeitos na prática da alfabetização.

A discussão sobre o letramento nos propõe diferenciar alfabetização e letramento, para tanto, utilizaremos as definições de Soares: “alfabetização: ação de ensinar, aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mais cultiva e exerce as práticas sociais que usam as escritas” (2003, p. 47).

A alfabetização e o letramento são distintos mais pode ser realizado simultaneamente, o ideal seria alfabetizar letrando, considerando que alfabetização tenha um alcance, além do instrumental, porém devem considerar-se os fatores socioeconômicos, culturais e políticos, segundo Soares “a alfabetização é um processo de conscientização é uma forma de ação política” (2003, p. 63) para o surdo este é um fator importante, pois como a surdez passa por uma reconfiguração conceitual, é necessário rever as barreiras que tem impedido o surdo para um efetivo letramento.

Entende-se, portanto, que a alfabetização e o letramento conduziriam o sujeito a valorizar-se e neste patamar valorizaria o outro, através da leitura, da realidade social, como cita Leal (2003, p. 34), “Produzir prática em um dado contexto social: é poder mobilizar os elementos da criação a partir da vivência ativa de uma problemática objetiva e histórica” Dando sentido ao que é lido, lendo contexto desenvolvido numa perspectiva de engajamento de transformação de si e do mundo, escrevendo e lendo desenvolvendo competência para narrar à própria história através de um maior engajamento social.

Neste contexto o alfabetizador entende que alfabetização não é neutra, como nos dizia Freire a leitura de mundo com a leitura da palavra leva o indivíduo a um conhecimento sócio política, como afirma Soares (2003, p. 22), “a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. Estaríamos desenvolvendo o modelo ideológico onde o sujeito é capaz de perceber e agir

dentro do contexto das estruturas de poder nas quais estamos imersos, pois estas envolvem a sociedade de tal forma a legitimar as situações de abandono, de preconceito velado que perpassam nas relações.

Neste contexto, a escola continua desenvolvendo habilidades individuais, preocupada com situações de cunho estatístico, presa a uma concepção de ensino livresca, com um investimento mínimo na formação dos profissionais, continua não percebendo que a leitura e a escrita a ser ensinada e aprendida deve ser então, um conjunto de práticas onde o sujeito se envolve e aprende a exercer o conhecimento no contexto social, ou seja, aprendemos para estar no mundo, para fazer relação com a vida, com certeza aprendemos a ler escrever, para responder as exigências determinadas pelo sistema escolar, mas também para comunicar, para nosso lazer, para reivindicar, enfim para exercer o direito de participar de bens socialmente construídos.

Esta alfabetização alienante e descompromissada nega os direitos dos menos favorecidos, dentre estes os surdos, estes são direitos fundamentais para os dias atuais, pois a escola como instituição formadora deveria preocupar-se com a preparação dos sujeitos para estes lerem diferentes contextos em diferentes suportes textuais como afirma Leal: “ter direito é desenvolver a consciência não só ato de leitura e da escrita, mais a situação do leitor e do produtor de texto” (2003, p. 42).

A alfabetização é então instrumento na luta pela cidadania, de luta pelo poder, um direito social, mais é principalmente um direito político que é negado aos excluídos, letramento leva ao sujeito a esta inserção cultural e política, cabem então aos educadores, administradores da educação refletir sobre os argumentos que Soares aponta (2003, p. 58):

Cabe aos promotores da alfabetização do povo e aos que a executam, por um lado desvelar essa função politicamente distorcida que os programas de acesso à leitura e a escrita vêm quase sempre exercendo, e, por outro lado encontrar e disseminar caminhos, para que o acesso à leitura e à escrita seja marcada pelo significado que o vincula à conquista e ao exercício da cidadania.

A este grande desafio para o educador, onde ele deve responder criando espaço de reflexão, espaço de leitura e produção de texto, construindo no diálogo possibilidades para o letramento individual, e assim então avançar para o letramento social, que envolve as exigências e o uso que o sujeito faz do letramento na comunidade onde está inserido, pois é no seu espaço de luta e de conquista que o indivíduo imprime significado ao que lê e escreve .

2.4. LETRAMENTO E SURDEZ

A história da educação de surdos está impregnada pela ideologia da normalização, ou seja, seguir um padrão imposto como normal reforçada então pelo modelo clínico terapêutico, onde os esforços pedagógicos direcionavam -se para a oralização dos surdos definindo-o, como argumenta Skliar (1997, p. 115), “os livros da psicologia da surdez definem os surdos como linguisticamente pobres intelectualmente primitivos e concretos socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”.

De fato, o surdo como qualquer outra pessoa, precisa de uma língua estabelecida para comunicar, construir saberes, participar do mundo social, sem a fluência em uma língua ele foi considerado o homem em estágio primitivo, este estereótipo foi reforçado pelo fato do surdo ser usuário da língua de sinais, uma língua espaço -visual, rotulada de “língua de macaco”, e outros adjetivos pejorativos comumente usados, portanto sem uma língua estabelecida para comunicar-se, e sem poder enriquecer e ampliar a própria língua com vocábulos, etc., o surdo não consegue avançar no meio escolar e conseqüentemente social.

Legitimada pela ciência e pela história, a educação do surdo, está rotulada e relegada, pois se hoje não percebemos o letramento do surdo é porque lhe foi negado, como lhe foram negados direitos básicos, dentre este um de vital importância, como o de usar sua língua materna, a língua de sinais, manifestar -se com toda a propriedade, o surdo foi silenciado pelo poder hegemônico da língua oral, não conseguiu expressar -se com a língua de sinais, proibida

em 1880 no Congresso de Milão, Itália; no entanto, sabemos que é imprescindível uma língua para comunicar, para preservar a identidade do grupo, como afirma Bagno “os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social” (2002, p. 55).

Este modelo clínico reforçou os estigmas acerca da surdez, mais principalmente serviu, como elemento regulador de gerações, cerceando ao surdo o uso da sua língua, buscando assim enquadrá-lo, em parâmetros de normalidade, sem uma língua estabelecida o direito natural de comunicação lhe foi imposto, pois este necessariamente deveria oralizar para se adequar à sociedade hegemônica, sendo assim, o surdo de construir e reconstruir conhecimento, cultura, refletindo na própria identidade do sujeito surdo como denuncia Skliar:

Foram de mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional: instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação qualquer outro grupo de sujeito (1998, p. 7).

É necessário rever as origens da palavra estigma, para compreendermos a urgência na mudança, quando nos referimos a educação de surdos, pois conceitos vão se construindo e estes interferem na identidade das pessoas, o estigma no período das sociedades gregas referia-se a um sinal corporal, uma marca apresentado pelo sujeito, evidenciando um status, com o passar dos tempos, na interpretação cristã, o estigma passou a ser entendido como um sinal corporal da graça, ainda com desenrolar do tempo adquiriu o sentido marca corporal ou distúrbio, com alusão religiosa, podendo ser uma purificação ou um castigo.

Nos dias atuais continua se usando a palavra com uma acentuada carga de preconceito permeando as relações do sujeito, atingindo sua subjetividade, pois o sujeito internaliza a

carga negativa, que a palavra impõe, fazendo com que o indivíduo acredite ser um paria social, um anormal, conformado com sua situação na sociedade.

A escola, instituição formadora de pessoas, dentre estas, os surdos, pela representação social esclarecedora das massas, de espaço privilegiado para o desenvolvimento e a aquisição de saberes, contribuiu significativamente para a situação de preconceito, de menos valia que se encontra a comunidade surda, pois adotando uma postura de seleção e avaliação do aluno, considerado por este modelo como o melhor fomenta a homogeneidade, todos tem que ser iguais, obter um mesmo patamar de desenvolvimento, para ser aceito neste modelo de sociedade.

Como a história da educação tem demonstrado este modelo homogêneo, traz consigo critérios, que buscam demonstrar uma sociedade harmônica, sem conflitos, sem a luta de poder, tal postura só traduz a incapacidade da escola, e conseqüentemente da sociedade em conviver, em trabalhar, em aceitar a diversidade, como isto não ocorreu foi então instaurado o modelo clínico terapêutico, que entendeu a surdez na ótica da doença, da deficiência, impossibilitando ao surdo demonstrar a sua potencialidade e assim colaborou para o fracasso escolar como afirma Botelho:

Nos casos dos surdos os processos de escolarização não estão voltados para a constituição de sujeitos letrados. E como problema adicional desconsidera que aprender a fazer uso competente constante e hábil de leitura e escrita é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais (2002, p. 67).

Tal modelo de padronização na escola se evidencia na estrutura, na organização do sistema, este gradua os níveis de aprendizagem, executando a divisão nos níveis de aprendizagem, de forma a dividir-se em séries e graus, o conhecimento então é fragmentado e delimitado na seriação, tal padronização também especifica a disciplina e prega a especialização para cada matéria, sendo a competência do profissional o conteúdo, o material didático específico, a base avaliativa e seletiva e homogeneizadora, e por fim as escolas para

atender a padronização se propõem em atender para integrar na sociedade crianças deficientes, negras, trabalhadores do campo, etc., então há escola para atender ricos, pobres, normais, anormais.

Sabemos que o currículo escolar não está totalmente neutro, das lutas de poder da sociedade vigente, assim como a educação tem uma conotação social, por representar uma significação, um conjunto de valores, transmitidos de geração em geração, um valor sociocultural que categoriza e estigmatiza, produzindo a desvantagem para os sujeitos que tem de impreterivelmente carregar consigo a marca do estigma, de insucesso, da deficiência.

O surdo traz este estigma, esta marca principalmente visível na sua expressão como sujeito de linguagem, sendo, portanto, a língua de sinais necessária para contextualizar o letramento, para comunicar, para produzir cultura, desta forma a escola deve estabelecer ações pedagógicas que objetivem o letramento, como define Soares “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (2003, p. 44). Compreendendo que letramento não é codificação de signos gráficos, mais ser capaz de fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita para expressar -se enquanto sujeitos, pertencente a um grupo, participativo e crítico e o surdo tem esta capacidade de usar o letramento, basta oportunizá-lo.

Podemos enquadrar o surdo em um grupo minoritário, usando uma língua espaço visual, eles buscam na escolarização a inclusão social e como consequência a conquista de seus direitos básicos, de sua cidadania, a discriminação que o surdo tem sofrido é basicamente pela diferença entre a sua linguagem e a linguagem escola, tanto no que se refere às normas da gramática, quanto à modalidade em que a língua de sinais é construída, essencialmente visual-espacial.

Pouco se investe, porém, em uma escolarização na perspectiva do letramento, entendendo que leitura e escrita são distintas, a escrita transmite as mensagens, encarnado nos

diversos contextos, à leitura interpreta e decodifica a mensagem, a criança surda sofre um atraso de linguagem, porque aprende uma língua de forma tardia, segundo Pereira (2002, p.49) “Como todas as crianças, também as surdas, necessitam de conhecimento do mundo que passam a recontextualizar o escrito e daí derivar sentido”. Na nossa sociedade a leitura e a escrita são necessárias para estabelecer relação entre o texto e o contexto, é permitir que o outro, o diferente dentre estes também o outro surdo possa fazer uso da tecnologia do letramento, para conquistar espaços sociais, para o trabalho e para o lazer.

Esta é em minha opinião a maior contribuição da língua de sinais para a aquisição da escrita pelos surdos, pois o contexto torna-se compreensivo, produz sentido, levando o surdo a entender porque escrever, para quem, como escrever qual apoio textual usar, enfim com o letramento o surdo, este fazendo uso da língua de sinais como primeira língua, com certeza haverá a superação dos problemas sociais cognitivos, pois sua aprendizagem terá sentido.

Então podemos compreender que o letramento é decorrente de práticas múltiplas presentes no cotidiano, este é também um processo contínuo onde é considerada a oralidade, a escrita e a leitura esta estão presentes nas relações diárias, de formas múltiplas, os escritos circulam mantendo referência com a vida, mas usando estruturas diferenciadas e com intenções diferentes, pois a estrutura de um bilhete não é a mesma de uma carta, que também não é a mesma de uma narrativa infantil, portanto, ser letrado é poder fazer uso destas práticas sejam orais ou escritas, presentes no cotidiano e que exigem competências variadas para desempenhá-las.

O letramento pautado no respeito lingüístico da minoria surda só será possível numa escola aberta ao diálogo, aceitar a cultura surda, num ambiente rico de possibilidades, de intencionalidade, onde a expressão seja ela oral ou gestual não tenha rótulo, não seja artificial, fazendo uso da leitura da escrita, como ressalta Botelho (2002, p. 5), “As práticas sociais da leitura e da escrita, que dizem respeito ao que, quando com quem e por intermédio de quem,

onde, quando e por que as pessoas lêem e escrevem retratam interesses e competências construídas”.

É necessário lembrar que no ambiente escolar o indivíduo é oportunizado a fazer exercício de várias formas de comunicação, estas devem desenvolver o letramento, quando isto não ocorre, pode desencadear processos de complexos de inferioridade, de incompetência, assim o sujeito internaliza esta condição, isto leva o indivíduo a desenvolver uma identidade legitimadora, Castel (1999) por meio da qual o sujeito aceita sua situação e a legitima, pois se culpa por não alcançar um nível de letramento apropriado, não percebendo os instrumentos de poder presentes no sistema escolar.

A escola uma instituição delegada pela sociedade para transmitir e valorizar o conhecimento de mundo através de práticas de leitura e escrita necessária para o sujeito ser autônomo, capaz de narrar sua história, emitir opinião, pois os textos escritos devem ter significação, como recomenda Leal:

Ler e escrever como forma de desenvolver as potencialidades e de usar essas competências para escutar o mundo, nas mais diferentes manifestações, escrever para se fazer entender, para registrar e sistematizar o estar no mundo, para narrar à própria vida, resignificando-a a cada momento, para partilhar idéias, lutar pelos direitos e cumprir como os deveres (2003, p. 39).

No entanto, os educadores não compreendem o letramento, no seu alcance social e continua fazendo da escola, lugar de reprodução, de dominação. A falta do letramento escolar é responsável pela dificuldade que inúmeras pessoas possuem em interpretar, e escrever textos, inclusive o surdo, este vive uma realidade que não há muitas diferenças nestes últimos séculos, a escola oralista não conseguiu superar a dificuldade do uso social e significativo da leitura e da escrita, pois é necessária uma mudança na ética da educação, um projeto pedagógico adequada, respeitando o surdo e sua língua, como resposta a este desafio educativo argumenta Morim:

Uma das reações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduzirá à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência da condição comum a todos os humanos e da muita rica e necessária diversidade dos indivíduos dos povos, das culturas sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra (2000, p. 61).

Respeitar a diversidade lingüística e cultural do surdo é necessário para a prática do letramento e esta prática é importante para o surdo como cidadão, para construir competências, para participar e escrever a própria história, além de ser um direito, para participar de bens culturais, entende-se então que quanto maior for o nível de letramento do surdo, maior participação, maior asseguarção deste direito humano.

Então a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser pensada no respeito ao grupo social, respeitando as peculiaridades de cada sujeito, no caso do surdo, o que ocorreu (ocorre) foi uma desvalorização da língua de sinais, inferiorizada e descaracterizada, ignorando assim a diversidade lingüística e cultural existente em nosso país, impondo ao surdo o uso da língua na norma culta padrão, os surdos então não poderão desenvolver -se totalmente.

É neste contexto que apontamos para o projeto de uma escola bilíngüe para a comunidade surda, porém esta deve desenvolver práticas de letramento para possibilitar ao surdo contextualizar o lido e o escrito com as suas vivências e lutas diárias.

Será então necessário discutirmos amplamente com os educadores a implantação do bilingüismo, e que este aponte para além do domínio de duas línguas, para além de uma metodologia educacional alternativa ou um modismo educacional. A escola deve discutir os processos de poder da sociedade majoritária e entender o bilingüismo em uma dimensão política.

Entendemos a surdez como um fenômeno humano, portanto, possui uma construção histórica e cultural, assim como as relações de poder que atravessam a vida social e econômica do surdo. Pois entendemos que as práticas de poder estão localizadas dentro e fora da escola, algumas destas práticas são enumeradas por Skliar (1999, p. 8):

As obrigações do Estado para com a comunidade surda, as políticas de significações dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ouvintização do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais.

Urge resgatar na escola de surdos uma educação com o respeito pela cultura e pela comunidade surda, em tempos modernos a escola vive sob a ótica excludente, portanto não oportuniza em seu espaço o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário vivemos sob a lógica do mercado, dominados por uma lógica da padronização, da eficiência em escala.

Está lógica desumana perpassa a sociedade e a escola, então a sociedade, o ensino escolar se desenvolve com as representações determinadas pelo poder, um poder normalizador e pelo qual o sujeito deve renunciar suas diferenças, para se enquadrar no modelo da sociedade vigente.

A educação não é neutra em seus valores, portanto a educação bilíngüe não pode estar fundada somente na ótica da inclusão, ou em uma metodologia de segunda língua, com prescrições de uso, horários determinados, atividades formais e descontextualizadas. O bilingüismo deve ser entendido como uma prática de direitos humanos, de direito político um direito concernente ao surdo, fazer uso da sua língua.

É necessário consideramos o letramento como uma prática necessária na escola de surdos, pois o letramento não é a representação da fala, mas é adquirir um novo *status* de sujeito letrado, participando de práticas letradas a partir dos diversos materiais que circulam na sociedade, e também produzindo materiais escritos contextualizados, ou seja fazendo uso dos conhecimentos aprendidos na escola, com relação a leitura e a escrita.

2.5. ESCRITA, LINGUAGEM E SURDEZ

A escrita é um sistema que vem se desenvolvendo juntamente com as sociedades, podemos caracterizar esta evolução em três fases, segundo Cagliari (2006, p. 106): a pictória, a ideográfica e a alfabética. Na fase pictória a escrita era representada por meio de desenhos, os homens usavam os desenhos para contar seu cotidiano, como já foi encontrada em cavernas, etc., esta forma de escrita também se encontra em nossos dias por intermédio das estórias em quadrinhos.

Os pictogramas representavam uma imagem, não um som, ou se ja, representavam a realidade de forma simples. A fase ideográfica caracteriza -se por desenhos mais elaborados, denominados de ideogramas; estes, com o passar do tempo, perderam a característica de desenho e deram origem à convenção da escrita, dentre as escritas ideográficas mais importantes estão a egípcia, a mesopotâmia, as escritas da região do mar Egeu e a chinesa.

Na fase alfabética não se usam desenhos e sim as letras, esta se caracteriza por ser uma representação da fala, ou seja, escrevemos o que falamos, esta forma foi adaptada pelos gregos do sistema de escrita dos fenícios, no qual as vogais assumem juntamente com as consoantes uma função de formação e reconhecimento das palavras. Logo após os romanos adaptaram a escrita grega, gerando o alfabeto greco-latino, daí provindo o nosso alfabeto.

Durante séculos a humanidade foi marcada pela oralidade com a escrita, esta então assume um papel de representação da memória coletiva, na produção de conhecimento, na religião, na arte, principalmente com a invenção da imprensa, marco relevante para a história, mesmo que esta tecnologia, no seu marco inicial, tenha estado como bem utilizado por um pequeno grupo de escribas, possuidores dos segredos dessa arte, e ainda hoje, depois de tantos séculos, continua sob o controle de uns poucos grupos de escolarizados.

Com o domínio da escrita, o indivíduo pode refletir sobre o próprio uso da língua, ampliar seu pensamento e alcançar o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, obter

na sociedade uma melhor posição na escala social. Como a nossa sociedade caracteriza-se por ser uma sociedade letrada, onde há uma valorização maior das pessoas escolarizadas, onde o domínio da leitura e escrita está intrinsecamente associado à escola e à transmissão de conhecimento sistematizado, havendo uma valorização do sujeito letrado.

A língua escrita é objeto de unificação dos sujeitos que fazem uso dela, pois por intermédio da escrita o grupo pode escrever informações que caracterizam a comunidade, além de registrar a memória do grupo necessária para caracterizar uma história comum, formando elementos de pertença ao grupo usuário de uma mesma língua.

No Ocidente a escrita alfabética é usada para representar as línguas faladas necessárias para guardar a memória de discursos, fatos significantes, histórias orais, etc. Com o processo de alfabetização, há uma tendência para aumentar a consciência fonológica do indivíduo, é neste período que o sujeito faz a relação grafema/fonema, mediante exercícios escolares vividos principalmente na fase alfabética do desenvolvimento da leitura e escrita.

Fazendo a relação codificação-decodificação, fase em que a criança emprega letras com o mesmo som, e assim vai aprendendo com suas hipóteses, percebendo seus erros e acertos no emprego da escrita alfabética.

Neste período a criança exercita a escrita, que colabora para aumentar sua habilidade de estruturar o pensamento, fazendo uso da fala interna representada pelas palavras que escreve, como afirma Gaté (2001, p. 97), “O sujeito dá a si mesmo uma imagem fonética da palavra ou alguns de seus constituintes fonéticos: ele reescuta os sons, pronuncia ou comenta a palavra interiormente, procura soletrá-la em sua cabeça”.

A criança pensa a palavra e, fazendo uso dos sons da fala, faz a sua hipótese gráfica e escreve; portanto, a criança ouvinte faz uso das propriedades fonológicas da língua para auxiliar na leitura e na escrita, visto a estrutura da Língua Portuguesa da comunidade

majoritária se dá na modalidade auditiva fonoarticulatória, a língua de sinais, no entanto é visual e quiroarticulatória, palavra derivada do radical grego *quiros*, que significa mão.

A querologia é um sistema tão complexo quanto à fonologia o é para a língua oral; a língua oral é representada fonologicamente por fonemas, que são a articulação dos sons da fala; a querologia é representada pelos queremas, por intermédio dos parâmetros da língua de sinais. Fernandes (2003) descreve quatro parâmetros dos sinais, são eles:

1. Configuração da mão com a outra mão,
2. Localização do sinal no corpo do usuário,
3. Movimento das mãos relaciona-se ao movimento executado pela mão em relação à outra mão ou ao corpo do usuário, e
4. Orientação da mão em relação à palma da própria mão.

No entanto, a expressão facial e a forma que esta se insere no contexto do discurso forma o estilo “entonacional” do falante, esta também deve ser considerada quando por ocasião de conversação ou tradução simultânea, em eventos onde se encontra a comunidade surda e o intérprete da língua de sinais.

O alfabeto usado pela comunidade surda é o alfabeto manual, também conhecido como soletração digital, este é a representação manual da escrita alfabética, pois para cada letra há uma posição de mão equivalente empregada na língua de sinais.

O alfabeto manual é muito freqüente na língua de sinais inglesa, onde se emprega usualmente para soletrar o nome de pessoas e lugares; já na língua de sinais americana o alfabeto manual é usual, é predominantemente presente na língua, pois é usado de forma geral antes de um sinal. Quanto ao seu uso na língua de sinais brasileira, comenta Copovilla, autor do dicionário trilingue, manual compilado por Copovilla (2004, p. 27), “Apenas 10 por cento

dos 1.515 sinais compilados naquele manual são inicializados, ou seja, em cada dez sinais a mão articula a letra-chave do nome escrito em português, correspondente ao sinal”.

Como ocorreu em outras línguas, porém, há uma expectativa do aumento desta prática com a evolução da língua de sinais, um exemplo deste uso ocorre do sinal de sábado e domingo, há uma tendência para aumentar, o uso da escrita alfabética, assim como a estruturação da língua de sinais, por intermédio do uso da língua e da fluência dos falantes.

Como relatamos anteriormente, a criança ouvinte estrutura seu pensamento com o apoio das propriedades fonológicas. Para a criança surda, a língua na modalidade escrita, a qual ela vê, não corresponde a sua língua natural, sinalização interna, enquanto que para o ouvinte esta correspondência é natural, fala e escrita alfabética são correspondentes, e com o seu uso o indivíduo alfabetizado tende a expandir seu conhecimento, sua fluência; com o surdo isto não ocorre em função da descontinuidade da língua de sinais com a escrita alfabética.

A abordagem oralista usada na educação de surdos pregava terminar com este problema, nela a criança surda abdica da língua de sinais, para priorizar a língua oral por intermédio da consciência oroarticulatória, o que equivale à fonológica para os ouvintes; nesta, o surdo discrimina os fonemas correspondentes aos grafemas na escrita, porém, como já relatamos anteriormente, tal método é demorado, trabalhoso e resulta na perda cultural para o surdo, visto a escrita academicamente correta representar as propriedades essenciais da língua oralizada.

Na concepção educacional oral, o surdo tem de renunciar a própria língua, seria como optar por uma forma de pensar e escrever o mundo a partir da visão do outro, negando a própria cultura e língua, esta proposta educativa pode ser percebida como positiva pela linearidade dos escritos de surdos oralizados, pois o padrão de escrita se aproxima de alfabetizados ouvintes; no entanto, a perda sociocultural, a repetência e evasão escolar são

comprovadas por meio de relatos e na própria história da comunidade surda, atualmente as pesquisas e o reconhecimento da língua de sinais têm revelado como é urgente mudar este enfoque e buscar alternativas para reverter o quadro de abandono, de desescolarização e desemprego que se encontra a comunidade surda.

O resultado de uma aprendizagem pautada no respeito lingüístico ao surdo será, com certeza, o elemento para o pleno desenvolvimento cognitivo e para uma maior fluência da língua de sinais. Um refinamento lingüístico proporcionaria, para a comunidade surda, o enriquecimento da língua e constituiria um instrumento de unidade cultural e identitário, pois a língua de sinais é para o surdo o elemento sensorial de comunicação, mas é prioritariamente o elemento da corporificação da identidade pessoal e da cultura.

Neste mundo globalizado, onde as distâncias e os limites geográficos são superados pela tecnologia, cabe ao Estado regularizar as políticas que envolvem a língua, porém sem perder de vista a unidade de nação que congrega uma mesma língua, usando assim o conceito de língua expresso por Fernandes (2003, p. 16):

O conceito de língua está ligado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos diversos planos (do som, da estrutura, da formação e das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso).

A vida de uma língua depende de seus usuários, pois quanto mais os falantes de uma língua fazem dela uso, mais ela se vivifica, se revitaliza por meio do emprego, da dinamicidade dos usuários e do jogo de linguagem que se estabelece no contato pessoal com usuários de uma mesma língua, é este contato que faz ter sentido os signos, as palavras empregadas e ao texto escrito.

O sentido que empregamos a fala é organizado no nosso pensamento e expressa a nossa linguagem interna, por intermédio de palavras do nosso eu, por meio de uma complicada estrutura do cérebro e da gramática da língua, que nos permite expressar as mais

variadas opiniões, tecer comentários dos mais diversos assuntos do cotidiano, tornando evidente que a ausência da aquisição de uma língua provoca uma alteração, como afirma Saks (1990, p. 128):

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem espontaneamente; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas, se a linguagem, um código lingüístico, pode ser introduzida até a puberdade, à forma do código (fala ou sinal), parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna.

Portanto, há necessidade da criança surda adquirir a língua de sinais o mais cedo possível, com sinalizadores competentes da língua e posteriormente a Língua Portuguesa da modalidade escrita, desenvolvendo completamente seu raciocínio lógico, seu pensamento com o uso da língua de sinais, tornando-se seu usuário e com ela dominar conceitos e expressar sentimentos e emoções.

O usuário da língua de sinais tem uma tendência própria de “brincar” com a língua, expressar todo o seu eu, como usualmente fazemos com a língua oral na inflexão de voz; como a língua de sinais é uma língua emitida com o corpo, por meio deste podemos perceber a própria “voz”, pois com as mãos os falantes da língua de sinais expressam seu humor, sua imaginação, indo além da gramática; a língua é a própria alma, o próprio ato de comunicar do surdo.

Demonstrando que dominar a língua é ir além de regras impostas pela gramática, constatamos que o nosso cérebro, para dominar a língua, não se sujeita à regra da leitura e escrita, mas sim ao contato com a língua, quando estas são ativadas no contato com usuários, o cérebro as seleciona e ativa mecanismos capazes de moldar o domínio da língua, servindo de base para o aprendizado da gramática da língua.

A compreensão desta questão daria fim à concepção da alfabetização mediante codificação-decodificação de sons, e o reconhecimento da importância da linguagem como constitutivo do indivíduo daria ao sujeito surdo oportunidade de adquirir o letramento, valorizando o seu olhar de mundo e sua língua.

CAPÍTULO III

3. LETRAMENTO, IDENTIDADE E SURDEZ NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Iniciamos a pesquisa com inquietações provenientes do nosso trabalho como professora de surdos, pertencente à educação especial por mais de uma década, te mos acompanhado as mudanças de paradigmas que vêm redefinindo a visão sobre a surdez.

Como professora, trabalhamos com crianças, adolescentes e adultos surdos, hoje também procuramos participar da comunidade surda, pois muitos dos que foram alunos, hoje são amigos. A convivência com os surdos, a reflexão sobre a nossa prática, além do desejo para adquirir conhecimento impulsionaram este trabalho.

No decorrer da pesquisa, as leituras e as certezas iam se construindo no andamento dela. Estas desmistificaram em nós e no nosso ofício cotidiano de educadora as muitas afirmações, no que diz respeito à surdez, à cultura e à identidade surda, também nos inquietavam, nos interrogavam, levando-nos a frequentar cursos de Libras, palestras, leituras de vários autores até este atual momento de reflexão.

As pesquisas em Ciências Sociais iniciam-se com o referencial teórico, confrontar o que já está escrito, o pensamento dos autores e pesquisadores da área, então buscamos as fontes, as discussões, as leituras, porém estas não somente eram reelaboradas no cognitivo,

mas tocavam também a nossa alma de professora, questionando-nos, instigando a mudança de uma prática diferenciada.

Durante os últimos anos desenvolvemos atividade pedagógica junto a surdos em processo de alfabetização; portanto, donde provém o nosso interesse em letramento, pois sabemos que o letramento vai além da alfabetização, porém será muito bom quando começarmos a alfabetizar letrando, a motivação de aprender a ler e escrever terá sentido nas práticas do cotidiano, ela fará eco na própria existência dos sujeitos.

O letramento possui amplo horizonte de discussão, além de ser uma temática de pesquisa que vem despontando, dada as mudanças sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, onde a escolarização é uma exigência constante, assim como o crescente número de pessoas que declaram estar alfabetizadas, aumentando então o uso de práticas sociais escritas.

Atualmente, o interesse pela pesquisa na área da surdez tem aumentado, sejam por lingüistas, educadores, fonoaudiólogos, etc.; os conceitos construídos em torno do fenômeno da deficiência, especificamente da surdez, estão se redefinindo, pois as organizações representativas da comunidade surda estão reivindicando os direitos perdidos ao longo da história, surge agora uma reorganização da comunidade surda, em um outro enfoque, agora não mais destacando a deficiência auditiva, a falta da audição, mas a diferença humana, a diferença lingüística, a identidade e a cultura surdas.

Nesta proposta há uma valorização da língua de sinais, como língua materna, língua por meio da qual o surdo pode comunicar, construir conhecimento, expressar idéias. Este fato se efetiva com a proposta bilíngüe na educação de surdos, com a valorização da cultura surda, com o repensar nas práticas escolares para o surdo. Este é um contexto desafiador, pois os surdos estão à margem da sociedade, assim como de conquista expressiva no campo econômico e cultural.

Destacamos aqui as falas dos sujeitos da pesquisa, que estão em um emaranhado confuso dos paradigmas que se configuram na educação especial, de modo particular na educação de surdos, pois nos discursos podemos perceber a influência da concepção clínico-terapêutica na educação, mas há também abertura para a compreensão de uma nova concepção de surdez. Ainda, porém, encontra resistência. Essas mudanças são urgentes para não reproduzirmos a situação de negação, de estereótipos, por mais tempo, pois a escola é uma instituição formadora de opinião, para formar sujeitos capazes de conviver com as diferenças humanas.

Endossamos então as palavras de Sá (2002, p. 4) que diz: “Em se tratando dos surdos, pode-se dizer que as representações sobre a surdez interferem na formação e na manutenção das identidades surdas e influenciam nos processos educativos nos quais estão envolvidos”. Portanto, neste trabalho estaremos enfocando nas práticas discursivas, os sentidos que o educador e o educando possui quanto às definições, às práticas escolares, particularmente o letramento, quanto à formação do sujeito e sua identidade; entendendo o discurso como dinâmico e mutável, pois novas práticas, novos conhecimentos são construídos, interferindo na postura dos sujeitos e no eco das várias vozes que construíram este estudo.

A pesquisa aborda questões em relação à surdez, as concepções construídas ao longo de um processo e que se prolongaram de forma diferenciada, reestruturada, mas são concepções que influenciam nas práticas do cotidiano escolar. Aqui procuraremos nos ater nas relações de letramento e identidade.

Tendo em vista tais propósitos, foi necessário empregar muitos esforços para conseguir reunir o acervo de leitura, em seguida a escolha dos sujeitos da pesquisa, como educadora de surdos morando no Amazonas há 13 anos e atuando na área, é impossível não encontrar dificuldade quanto ao olhar de pesquisador, um olhar calculado, impessoal, em relação à pesquisa. A Escola Augusto Carneiro dos Santos acolheu a pesquisa entendendo que

as práticas pedagógicas devem ser revistas, reformuladas à luz das contribuições dos teóricos da educação de surdos.

Para concretizar o estudo, entrevistamos alunos e professores da sexta série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Augusto Carneiro, por tratar-se de um colégio com o atendimento educativo para os surdos e por ser uma escola que é orientada pela teoria bilíngüe.

3.1. A SURDEZ NO CONTEXTO AMAZÔNICO NA VISÃO DOS PROFESSORES

O discurso da surdez vem sendo historicamente produzido, a partir da visão do corpo eficiente, portanto do corpo deficiente, o corpo com a falta de um sentido, alguma alteração física, estava fatidicamente excluído; com um olhar histórico acerca da deficiência podemos perceber que estas concepções nas sociedades, gerando então uma corrente caritativa e paternalista, ora uma corrente moralista e estética, e estas interfaces estão presentes até os dias atuais, produzindo relação com o carma, sentido de penitência, estereótipos de incapacidade.

As concepções vão então se organizando e reorganizando, e se cristalizando nas sociedades; assim interferem, influenciam nas vidas das pessoas, na relação com outros, no contexto escolar e também na constituição identitária dos indivíduos envolvidos neste processo de conflito e de poder, um poder que na educação de surdos exerceu a proibição, o controle, este se ratifica (SACKS, 1998, SKLIAR, 1998) a partir do Congresso de Educadores Surdos, ocorrido na cidade de Milão, Itália, no ano de 1980.

A repercussão deste congresso até os nossos dias faz com que entendamos a estória da surdez antes e depois dele; este foi um marco divisor, anterior e ele eram comuns as experiências educacionais com o uso da língua de sinais, os surdos também conseguiam alcançar bons rendimentos no processo escolar, posterior ao ano de 1980, com o

estabelecimento do enfoque oralista e o banimento da língua de sinais, prevaleceu o oralismo na educação de surdos.

Estas representações, mesmo passado tanto tempo, apesar da mudança de parâmetros, ainda são presentes na sociedade, na escola, onde se pode perceber na fala das professoras durante a entrevista para a pesquisa, perguntadas sobre: O que você entende por surdez? As respostas foram: **Professora A** – Surdez pra mim é o aluno que não consegue se comunicar pela língua oral, nossa, ele só consegue se comunicar pela língua dele. Que é a língua do surdo, mesmo estudando com a fonoaudióloga, a colocação de fonemas esse aluno não adquire a fala e ele só se comunica com libras, então para mim o surdo e esse. **Professora B** – É uma deficiência auditiva que tem a ver com a porcentagem de perda, da perda até total do ouvido. Comunica-se com a libras, então para mim o surdo e esse. **Professora C** – A surdez, para mim, é uma pessoa que não ouve, logicamente que a partir do momento que eu já fiz várias leituras, eu pude observar que existem vários graus de surdez, que existe a surdez de grau leve, moderado e profundo, isso para mim é surdez. **Professora D** – Eu entendo, tem vários sentidos essa pergunta: tem no sentido da privação de um órgão do sentido, tem a questão do sentido, mas superficial. Não ouvir, não ter acesso à linguagem, tem a questão também física, que seria, mais relacionado com o aparelho fonador, alguma deficiência no aparelho fonador, não sei se seria nesses sentidos.

Na resposta de todas as professoras é perceptível a concepção/representação da surdez como perda/falta. Esta concepção se enquadra no modelo clínico -terapêutico, uma visão relacionada com o biológico, com o patológico, com o déficit, e este modelo originou o oralismo, o poder da comunidade hegemônica.

Neste enfoque, as professoras argumentam a falta da oralidade, esta é a própria evidência da surdez; privado do som, o sujeito não adquire a fala de forma natural, com ritmo e fluência. Este foi um forte argumento usado pelos oralistas, já que relacionavam a fala com

a possibilidade de desenvolvimento cognitivo, daí a importância da fala, justificando a reabilitação, os treinos, visando à integração do sujeito na sociedade majoritária.

Há uma contradição, porém, expressa na fala da professora A e D: “os vários sentidos”, “a comunicação com a língua de sinais”, pois ao mesmo tempo em que enfoca a perda, enfoca a língua da comunidade surda, para comunicar-se, ou seja, há o reconhecimento da potencialidade da língua de sinais, como uma língua por intermédio da qual o sujeito pode desenvolver-se. Para haver comunicação, a língua deve ter uma estrutura, desenvolver o cognitivo, possibilitar a relação social, pois com a língua o sujeito pode expressar seu pensamento, suas emoções e toda a sua afetividade.

Estas concepções confusas do educador são conseqüências do conflito entre as filosofias que permeiam a educação de surdos. Segundo Skliar (1998, p. 11): “A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual”. Na escola o reconhecimento desta diferença não deve ampliar o olhar sobre a limitação com a redução ou a adaptação, para um currículo que facilite a sua vida, isso só rebaixaria o nível de expectativa do professor em relação ao seu alunado.

A presença do professor e sua relação com o aluno têm representações subjetivas, pois a subjetividade é construída dentro de uma cultura, constitui-se nas relações sociais, as histórias de todas as individualizam, é então constituída pelos processos de sentido e significado que se caracterizam nos espaços sociais, portanto a escola, onde os sujeitos estão envolvidos.

Estas representações refletem o poder e a hegemonia que a sociedade ouvintista construiu em torno da surdez, presentes nas várias práticas discursivas dos educadores. As falas, porém, também apontam para os avanços das últimas décadas na educação de surdos. Elas refletem a filosofia bilíngüe, esta prioriza e reconhece os direitos sociais, políticos e

culturais do surdo, principalmente o de aprender usando a Libras (Língua Brasileira de Sinais), língua da comunidade surda brasileira.

Nesta reconfiguração da educação, vem se buscando conceber a surdez como diferença, o surdo com uma cultura própria, usuário de uma língua espaço-visual, com possibilidades legítimas de construção de conhecimento, esta educação é norteada pela filosofia bilíngüe, que tem como proposta de ensino o acesso às duas línguas no contexto escolar. Neste enfoque, é garantido ao surdo usar e aprender na sua língua.

Este enfoque educativo desafia a escola e a comunidade docente a desenvolver um projeto pedagógico, uma educação que objetive as mudanças de concepções e representações quanto à surdez, o desenvolvimento lingüístico e a cultura surda, mas principalmente que esta seja fruto de orientações sócio-antropológicas, para entender o surdo a partir da diferença, pois a diferença garante a identidade entre as pessoas, as diferenças assinalam elementos presentes na vida e na natureza humanas. É em razão da diferença que entendemos a possibilidade de criarem alternativas e re-criar soluções, a diferença é a possibilidade permanente de criar e garantir identidades diferentes.

Para pensar, portanto, em uma escola de resultados é necessário pensar na formação dos profissionais envolvidos no processo; no caso da escola bilíngüe, refletir nas concepções, assim com também uma atenção especial para o domínio da língua de sinais. Os estudos surdos têm demonstrado que a língua de sinais é fundamental, pois por intermédio dela a comunidade de surdos se identifica, a língua de sinais estabelece entre a comunidade surda uma identificação na relação surdo-surdo, assim como uma identidade corporativa e solidária.

Dentro da sala de aula, são vários os fatores que moldam o resultado dos processos cognitivos, mas a linguagem é fundamental, é por meio da linguagem comunicativa que se estabelece a relação professor-aluno e esta relação é fundamental para o processo pedagógico.

Perguntadas sobre a sua fluência e domínio da língua de sinais, língua materna do surdo, as professoras responderam: Você tem influência em língua dos sinais ou como aprendeu essa língua? **Professora A** – Eu não sou fluentemente, mas tenho conhecimento da língua, porque já participei de vários estudos, cursos, que a escola oferece, que o Centro de Apoio ao Surdo oferece, e mesmo eu também fiz aula particular com outros professores antes mesmo de a escola trabalhar com bilingüismo, eu já sentia a necessidade de que o surdo se comunicava melhor pela língua dos sinais, então antes mesmo de a escola adotar, eu já procurei conhecimento no estudo dessa língua. **Professora B** – Eu aprendi o suficiente pra trabalhar com eles na sala de aula, mas ainda não me sinto preparada para ser intérprete 100% dentro do mercado, pra trabalhar dentro do mercado de modo geral, fazendo curso, oferecido por Brasília, MEC, em parceria com a Seduc. **Professora C** – A minha fluência está no convívio com os meus alunos, porque pelo tempo de trabalho e convívio com os surdos aprendi bastante e diante das necessidades que às vezes nos temos, ele é o nosso produto e com ele que, apesar de que nos também fazemos cursos, já passamos por vários cursos, então tudo isso é um aprendizado, em todo meu percurso profissional. **Professora D** – Fluência eu não considero que eu tenho não, porque a cada dia a gente aprende coisas novas, sinais novos, eu to fazendo curso, já fiz um ano de curso e continuo fazendo. Aprenderam com uma professora surda no Sesc, fiz curso com uma professora no Sesc.

O método oral tem sido o modelo empregado na educação de surdos, a sociedade ouvinte tem pensado a educação. Portanto, podemos concluir que professor e aluno não usam a mesma língua, então é legítima a reivindicação da comunidade surda por uma educação bilíngüe, para que isto se torne uma realidade é urgente o uso da língua de sinais no espaço da escola, neste espaço a língua de sinais deve ser usada por todos os profissionais, de forma coloquial, transformadora.

As entrevistadas são unânimes em afirmar não ter fluência e o seu domínio vir do convívio com os alunos. Como estabelecer comunicação, empreender um processo de conhecimento sem dominar a língua? O professor aprende com o aluno. Sabemos, porém, que muitos surdos não dominam a língua com toda a propriedade para ensinar. Destacam também algumas iniciativas para aprenderem a língua, este esforço dos profissionais é louvável, de pessoas com o compromisso com o aluno.

Uma das bandeiras de luta da comunidade surda é uma escola bilíngüe; esta vem atender a uma reivindicação da comunidade surda, em uma escola própria de surdos, com a possibilidade de tornar legítima a língua de sinais; sabemos que para a sociedade dominante, geradora de uma escola homogeneizadora, ela impõe uma grande dificuldade para concretizar esta ação, pois reconhecer a diferença é encontrar alternativas; este é um desafio para a escola, pois obriga-a a enfrentar as próprias fragilidades, de formação, concepção, metodológica, etc.

Os sistemas de educação são burocráticos e as mudanças lentas, mas a nossa sociedade tem uma representação acerca da escola, como a melhoria de vida relacionada à escolaridade. Esta concepção imprime validade ao letramento ideológico, pela atual sociedade tecnológica e letrada. A escola então se apresenta como instituição socialmente responsável por facilitar o acesso à cultura e ser co-responsável pelo desenvolvimento intelectual e social do educando.

Nos últimos anos, os surdos reivindicam e interpelam o Estado solicitando uma escola própria, porém a tal reivindicação as autoridades se ensurdecem, pois ela obriga a ver o outro a partir da sua diferença, obriga-nos a ver nossa imperfeição enquanto educador, obriga-nos à falácia da implantação bilíngüe, como afirma Giordani (p. 2004, p. 79): “Há um fazer de conta de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua, não se nega a sua importância e legitimidade, mas professor há que conhecem muito pouco e acabam simplificando o seu uso”. Além dos professores, todos os que são parte da escola também têm

um conhecimento limitado da língua de sinais e da implantação da filosofia bilíngüe, como acabamos de perceber nas entrevistas.

A “adoção”, pois, da língua de sinais, pela escola, não significa necessariamente a aceitação real da língua de sinais, tampouco garante seu uso por todos os profissionais da comunidade escolar; no entanto, devemos ressaltar que a escola de surdos não pode continuar a ser pensada tão-somente por ouvintes, visto que a escola traduz as aspirações da comunidade, a escola bilíngüe deverá ser um eco das conquistas e aspirações, da valorização e do fortalecimento da cultura surda.

O professor é muito importante para aluno, pois é um ponto de referência, mas estes profissionais na escola de surdos são “estrangeiros”, que se aproximam de uma língua espaço-visual, isto significa uma atenção especial para a necessidade de o professor aprender com fluência a língua do aluno; este aluno que tem dificuldades, talvez uma parcela destas dificuldades seja o resultado de ser “produto”, como bem disse a professora “D”, pois se o aluno não domina a língua, o professor não tem fluência, como então aprender sem um ambiente lingüístico significativo, se o aluno não tem domínio completo da língua? Então como pode ensinar ao professor? Para o surdo o professor deve saber a língua para ensinar.

Esta necessidade de pensar uma educação bilíngüe perpassa pela própria formação acadêmica do professor, como constatamos nas falas das entrevistadas, ainda não há um esforço sistematizado por intermédio de uma política nacional nos cursos de formação de professores; no entanto, começam a surgir iniciativas, porém até a concretização destas políticas de formação de professores na graduação, o que percebemos são as iniciativas individuais do professor. Esta reflete o compromisso com o aluno. Devemos então solicitar uma política de formação para os professores e uma mudança curricular nas universidades, assim como o próprio reconhecimento das diferenças lingüísticas existente em nosso país.

Agora iniciarmos um novo século, há uma retomada na educação de surdos, começam a destacar-se algumas iniciativas governamentais de formação para professores, intérpretes e professores surdos. Este reconhecimento é uma conquista das lutas travadas pela comunidade surda, para o reconhecimento da sua cultura e da identidade surda, este repensar será favorável para a criação de escolas bilíngües para surdos, porém é preciso destacar a participação da família – vital – ela deve ser uma unidade bilíngüe básica. As crianças surdas devem ser bilíngües, para alcançar o desenvolvimento humano e social.

A escola deve começar um processo de reflexão sobre o contexto social do surdo, pois este reflete a fragilidade de uma proposta pedagógica centrada na perda, na falta, que evidenciaram e reforçaram a deficiência do surdo, onde o surdo foi rotulado como imaturo, preguiçoso, sem aptidão para aprendizagem; no entanto, perguntado para as entrevistadas, as respostas demonstram posições diferentes. A **professora A**, em um processo de reflexão crítica da educação de surdos, chama a atenção para o aspecto da formação do professor, quando diz: “A dificuldade do surdo é justamente com os professores, é porque eles não dominam essa língua”. É uma situação conflitante para o professor; os surdos querem a sua diferença lingüística respeitada, pois querem ir à escola para deixarem de ser pessoas inferiorizadas, deixarem o analfabetismo funcional, para terem acesso a perspectivas de vida melhor.

O professor ouvinte, porém, não domina a língua de sinais. Sem uma língua comum, como facilitar, mediar a aprendizagem? Os professores por vezes ficam alheios à cultura do surdo e não conseguem desempenhar seu papel, também não dominam a língua de sinais para estabelecer a relação, pois quando o aluno e o professor usam a mesma língua, a comunicação e os problemas decorrentes passam, a ser superados no diálogo, considerando a realidade do aluno e seu potencial.

As outras entrevistadas percebem a dificuldade do surdo na escola localizada na perda, este é o aspecto pelo qual a sociedade majoritária entende a educação de surdos, as professoras B, C e D responderam: “Eu diria na língua portuguesa, se ele tiver um fundamento, uma base, ele se sobressai melhor”. “É justamente aí o ponto-chave, na leitura e na escrita, pela dificuldade que ele tem de não ouvir, então fica mais difícil o aprendizado dele. Muitas vezes, no aspecto educacional, eles têm muito dificuldade para assimilar, por exemplo, eles têm muita dificuldade para assimilar”. “Por exemplo, eles têm muita dificuldade em vocabulário, com palavra nos temos sempre de mostrar para eles a imagem, mostra como é a palavra por intermédio da logística, tem muita dificuldade por conta desse vocabulário”.

As problemáticas relacionadas ao insucesso educacional do surdo, nas falas, entrelaçam-se no aspecto da surdez como uma falta, uma perda, afirmações comuns como: não aprende porque não ouve, assim sendo também não assimila; como não ouve, não possui um vocabulário substancial, então deve sujeitar-se aos treinos de vocabulário ou só aprende com o concreto ao lado. Enfim, é preciso compreender que este fracasso tem um raio maior, ele é o resultado de representações sociais, históricas, culturais, lingüísticas e políticas envolvendo a comunidade surda.

As representações em torno da surdez respaldam as práticas educacionais onde o surdo é olhado pela lente da perda, assim deve ser condicionado aos treinos para ser normalizado. Desta forma se reforça os estereótipos criados em torno do aluno surdo, um aluno lingüisticamente pobre, com dificuldades; porém, pouco são as interpelações sobre a formação dos professores, seu domínio de comunicação com o surdo, a escola e as metodologias empregadas, e outras práticas da cultura dominante, como foi relatada na fala das entrevistadas, onde a dificuldade do surdo recai sobre sua perda auditiva.

1. Continuando a perguntar para as entrevistadas sobre as dificuldades específicas do aluno surdo nas disciplinas ministradas pelas referidas professoras, as respostas foram:

Professor A – “É muito difícil, quando **eu to falando**, eles tão muito na distração, então se torna muito difícil como agora, eu to dando espaço, então para eles é muito difícil eles terem essa noção de espaço, tem que ser tudo no concreto, quando eu passo pra outro tipo de espaço eles se tornam muito difícil porque tudo para eles é mais visual” (Professora de geografia).

2. **Professor D** – “Língua Portuguesa, eles têm muita dificuldades, porque ensinar língua português, pra ouvinte, já é muito difícil, quanto mais para o surdo. Por exemplo, quando a gente vai ensinar oxítono, paroxítona, proparoxítona, o som mais forte numa sílaba, penúltima, como é que o surdo vai entender que esse som é mais forte em tal sílaba, se ele não tem acesso a esse som. Claro que nos vamos usar outros meios para ensinar isso a eles, a questão da acentuação ele vai memorizar, esse é só uma das dificuldades, eles têm muita dificuldade, justamente por conta daquilo que já falei: vocabulário, acesso às palavras, como escrever, o que eles têm que fazer essa simulação, imagem e palavra”.

Continuamos a observar nas falas uma concepção de educação oralista, onde o professor usa uma língua e o aluno outra, e quando o professor fala, não é compreendido, é óbvio, pois este aluno é surdo, é usuário de outra língua, a língua de sinais, então nos perguntamos: Até quando a escola tentará transformar o surdo em ouvinte? Este aspecto perpassa pela ideologia da normalização, evidenciada na fala da professora A e D. Tais concepções perpassam por representações de poder da sociedade majoritária que reforçam um caráter identitário negativo no surdo.

Em relação às práticas pedagógicas evidenciadas na fala da professora D, relata ela um ensino por meio de objetos concretos, figura, repetição e memorização, ou seja, para escrever

sobre um objeto é necessário ter uma experiência de toque, de sensibilidade com ele, porém se esta dinâmica for usada somente pra a memorização de conteúdos escolares, se perderá a oportunidade de construir uma interação significativa, A preocupação do docente é de “facilitar”, como Silva afirma (2001, p. 40): “Ao assumir o trabalho desta maneira, a docente não oportuniza a construção de significação do aprendizado que leva em conta a relação do indivíduo com o mundo”.

Pensar no processo educativo do surdo envolve um novo olhar, envolve pensar nas posturas do educador, da escola, do processo educativo, tratando -se de surdos da linguagem, do conhecimento de mundo, da cultura surda, por intermédio da uma nova ótica, do olhar do outro, de um outro diferente, do outro surdo.

Aprender no contexto de respeito à diversidade lingüística, para o aluno surdo é aprender como um estrangeiro a língua portuguesa. Nesta compreensão, o português é ensinado como uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira; aqui consideramos o português na modalidade escrita, ou seja, a compreensão e a produção escrita do aluno, e entendermos o letramento como fundamental para a aquisição da língua e para a construção de referenciais da comunidade letrada; neste sentido o bilingüismo é viável, além de reforçar positivamente a identidade surda.

É de conhecimento de todos que as crianças surdas precisam de uma língua e um contexto a fim de produzir linguagem, pois a língua está inserida em um contexto social em processos de poder exercido pela sociedade dominante. O surdo precisa desvencilhar -se das amarras de incapaz, de imaturo e outras acrescentadas na escola na qual o insucesso recai sobre ele e não sobre a incapacidade do sistema escolar em lidar com aprendizagem diferenciada.

Como podemos verificar nas falas das professoras, quando perguntamos sobre a escrita e produção de texto usando as seguintes perguntas : O que você entende por escrita? O

surdo tem dificuldade em produzir texto? As respostas foram as seguintes: **Professora C** – Escrita para mim é fundamental, tem tanto importância quanto da fala. **Professora D** – É uma forma de você demonstrar seu pensamento, uma forma de você desenvolver o seu pensamento, através da produção de texto. No que diz respeito ao surdo, é uma forma dele interagir no que está ao seu redor, por eles não terem acesso à linguagem através do som, e uma forma de interação entre eles.

É sempre presente nas falas, em um momento ou outro, as ideias da concepção do clínico-terapêutico, onde o surdo está diminuído, por não ter a audição. Ao contrário, sabemos que a linguagem tem um sentido muito mais amplo do que a comunicação pela oralidade, como relata Silva (2001, p.40): “A linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo quando ele não está se comunicando, pois ela significa a forma de o sujeito recortar e perceber o mundo e a si próprio”. Então podemos dizer que toda pessoa é sujeito de linguagem. Portanto, também o surdo, mesmo sem “ouvir”, pois a linguagem tem várias formas de expressão: pode ser falada, escrita, gesticulada, com uma função de comunicação e também de organizar o pensamento, daí provém a importância do ensino ser vinculado às experiências de mundo e de conhecimento linguístico do sujeito; portanto, o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado contextualizado.

Outro fator para considerarmos, quando nos referimos ao surdo, é o da língua, pois este é um sujeito usuário de uma, diferente da língua de sua família, o que leva muitos surdos a adquirirem a língua de sinais tardiamente, seja pelas representações de perda dos seus pais ou pela falta de informação quanto à educação. O que não ocorre com os falantes, pois quando chegam à escola já possuem uma língua estabelecida para comunicar-se, estabelecer trocas, construir conhecimento.

Para o surdo, então, a representação do mundo e a linguagem são uma experiência visual, sua forma de perceber e representar o mundo será por via visual e gestual; portanto, a

dificuldade de escrever, de produzir textos, pois há uma distância considerável entre as práticas discursivas do surdo e as práticas escritas de sala de aula, o que leva o professor a olhar a dificuldade, a desconsiderar a produção do surdo está relacionada à relação de poder, por meio desta se compreende a perspectiva de o surdo pertencer a um grupo minoritário, onde a língua da comunidade majoritária é elevada como correta, e o sujeito surdo deve subordinar a língua de sinais a Língua Portuguesa.

Esta compreensão perpassa pelo colonialismo da comunidade surda, onde o sujeito surdo, por viver em uma sociedade dominada pelo oralismo, deve desenvolver a oralidade, mesmo usando a língua de sinais, e assim ser alfabetizado com as referências da língua oral. Pesquisas têm demonstrado que o surdo tem uma língua, é usuário de uma língua espaço-visual, e com ela o surdo pode executar o mesmo papel atribuído ao aparelho fonador; com as mãos os surdos constroem sentidos, de tal forma que as dificuldades atribuídas pela questão da linguagem são geradas pelo acesso a uma língua, pelo contato com os falantes da língua e nas escolas, são conseqüências dos processos pedagógicos artificiais usados para o ensino e a aprendizagem do surdo.

Como foi relatado pelas entrevistadas A e C. **Professora A** – Muita; essa é a maior dificuldade; ele não, mesmo não, porque ele também não tem conhecimento da Libras, é porque não consegue entender o português, a maior dificuldade dele é escrever o português. **Professora C** – Acho que sim, ele tem maior dificuldade em produzir texto, justa mente e por essa razão eu trabalho muito concreto, pra facilitar um pouco mais, esse aprendizado dele com relação à produção de texto.

Neste contexto, que apontamos o letramento como uma prática comunicativa e textual, onde a língua é um processo social de uma comunidade, com dimensões cognitiva, lingüística, sociocultural, política e econômica, por meio da qual o sujeito percebe -se como pertencente à sociedade, com a escrita ele desenvolveria o pensamento, produziria reflexão

lingüística e teria uma mudança de consciência, de condição sociocultural, assumiria a dimensão de sujeito letrado, pois a escrita não é um conhecimento desvinculado adquirido de forma solitária, mas é, sim, produto de uma construção coletiva, de práticas sociais de uma determinada cultura.

Para construção de um texto o sujeito deve encontrar significado no seu contexto social, é necessário conhecimento de mundo para contextualizar o escrito, para usar a escrita, não mais como um divisor: letrados e iletrados, mas para dar sentido ao que se escreve. No entanto é necessário mudar, dar um sentido novo ao processo escolar desde a alfabetização, pois não podemos mais fazer uma combinação de letras, vocábulos soltos, com figuras e objetos concretos, codificando e decodificando as palavras, atribuindo pouca importância às práticas sociais.

A língua de sinais é o elemento qualitativo para aprimorar a escrita, a produção textual do aluno surdo, respeitando o conhecimento de mundo, estabelecendo um ambiente favorável ao letramento, com uma quantidade considerável e de boa qualidade de material escrito, para que no diálogo com a linguagem escrita o aluno possa encontrar-se como leitor e produtor de textos.

Assim, como se recomenda na escola de ouvintes, também para o aluno surdo a interação significativa com a língua escrita se dá em um processo e no uso da própria língua, assim o educando imprime significado ao texto escrito, percebendo o processo dialógico das mensagens, inferindo também com as próprias hipóteses sobre os textos. Nesta concepção, a escrita é aprendida, considerando as práticas sociais, na qual o aluno está inserido, como afirma Lodi (2002, p. 36): “Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciado pelas agências de letramento”. Portanto, o professor terá o zelo em propiciar um material escrito rico e variado para o educando.

O letramento não é uma abstração, mas uma prática, provém denotarmos uma reconfiguração do ambiente escolar, pensarmos sobre este espaço na escolar, sua organização, assim como a sua importância no processo de letramento, este deve ser um lugar de reflexão, de repensar sobre a metodologia de ensino da língua e dos materiais que circulam no espaço escolar. Portanto o professor deverá envolver toda a comunidade escolar, deve refletir sobre sua prática de letramento, assim como o espaço letrado da escola deve ser propício para a formação de sujeitos letrados.

As entrevistadas, quando interpeladas sobre o assunto, responderam: A escola, em sua opinião, possui um ambiente letrado? **Professora A** – Eu acho que no momento ela busca isso, mas são só 50%. **Professora B** – Sim, se você observa nós temos toda escola letrada, porta, janela, ela é toda sinalizada, toda letrada. **Professora C** – Não sei. **Professora D** – Com certeza.

Tais respostas remetem-nos a pensar no letramento como um fenômeno novo relacionado à alfabetização, e ainda pouco conhecido pelos professores, pois a professora D não soube responder, a professora B responde de maneira evasiva, a professora C confunde as placas sinalizadoras dos diversos espaços da escola, com o ambiente de letramento, enquanto a professora A não tem muita certeza, diz que a escola busca, mas não alcançou por não refletir sobre suas práticas educacionais.

As respostas são fruto de uma educação pela qual a produção escrita do surdo se restringia aos vocábulos, uma pedagogia descontextualizada das práticas sociais, pois estas são determinadas pela cultura, onde se denota o poder exercido pela sociedade majoritária em detrimento da minoria.

O ensino de surdo reflete as práticas tradicionais de ensino, assim como as concepções de uma pedagogia normalizadora, onde a maioria do corpo docente reflete pouco sobre a prática, assim desvincula a escrita do seu papel social, contribuindo assim para o

enfraquecimento e emancipação do sujeito-aluno, pois o discurso oral, em Libras ou pela escrita, é carregado de valores sociais.

A língua de uso do falante é um dos primeiros elementos constituidores da identidade, pois pelo discurso que será construído, ao longo da história, o sujeito irá constituir sua identidade, estes discursos irão imprimir no sujeito um modo de relacionar-se com o mundo por intermédio da linguagem. Portanto, pensamos ser necessário interpellar as professoras sobre a identidade do surdo, com a seguinte interrogação: O que você entende por identidade surda? **Professor B** – É a identidade que o surdo adquire, na sociedade em que está inserido. **Professora C** – O surdo passou por várias experiências, muito ruins para ele, e hoje eu me coloco no lugar deles como uma profissional de educação, me coloco no lugar deles, então eles deram um salto muito grande, eles realmente querem a língua deles, hoje ela é regularizada, regularmente nós professoras é que temos que estar preparada para fazer esse trabalho com eles, então eu acho que isso aí é que realmente encontrarão a identidade deles, era isso a identidade deles, nós é que não entendemos. Eles lutaram hoje e conseguiram ter a língua dos sinais deles.

A forma de ver o sujeito surdo e o respeito pela sua identidade perpassam pelas concepções do professor, e em se tratando de uma escola de surdos, com a pretensão de ser uma escola bilíngüe, é necessário entender como isto tem sido internalizado pelos educadores, pois em pleno século 21 a educação deve introduzir o aluno nos parâmetros da diferença, uma vez que vivemos em tempos de transformações, marcados por identidades multifacetadas, como afirma Perlim (1988, p. 52): “A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada”. Essa transformação ocorre na arena social, na luta de poder que envolve a sociedade e grupos minoritários.

A identidade do sujeito na modernidade é uma identidade multifacetada, por tanto “o ser surdo”, e as representações sobre estes sujeitos, mudam e assumem, segundo o tempo e a

cultura novos traços. É com este olhar que devemos ver a identidade surda hoje, a diferença evidente do surdo é este sujeito usar a língua de sinais, pois é pela língua que o distingue e é a língua que tanto incomoda a sociedade majoritária, como relata a professora C, a ponto de escolher pelo surdo qual língua deveria usar; é esta relação de poder onde a língua de sinais é diminuída.

No entanto, na fala da professora C, na sua resposta encontramos presente o ouvintismo, quando de forma impessoal, relata: “a língua deles”, o uso da língua consolida a relação com outros surdos, e difere da comunidade majoritária. Ao considerarmos a língua de sinais a língua natural do surdo, reforçamos sua identidade de pertença, e o seu uso freqüente oferece ao grupo a identidade corporativa e a continuidade da língua.

É possível também constatar, na fala da professora C, a concepção binária da identidade, isto é, a identidade a partir da relação com o ouvinte. Eu sou em relação ao outro, então o surdo percebe sua diferença, a sociedade dos ouvintes, o grupo majoritário, faz, portanto, questão de sublinhar esta diferença, por meio de um discurso colonizador, “eles” uma nação sem territorialidade, eles minorias, eles marginalizados. Esta concepção de identidade, a partir da falta, transforma o surdo em um produto estereotipado, em uma concepção fracassada, pois é construída em relação ao modelo do sujeito ouvinte.

É urgente e necessária uma ressignificação da surdez, por meio da cultura surda, na convivência com a comunidade surda, como afirma Sá (2002, p. 125): “A cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de juízo de valor, de arte, etc.”. Portanto, uma identidade que adquire com outros surdos, vivendo e partilhando na comunidade surda, ao contrário do comentário da professora B, pois na sociedade majoritária do ouvinte o surdo é estigmatizado por preconceitos construídos culturalmente por meio da concepção de deficiência, de incapacidade.

Nesta perspectiva de constituir uma identidade subordinada por preconceitos, criados em torno da deficiência, imprime no indivíduo a condição de marginalizado, pois o poder normalizador não permite uma identidade de militância, pela qual se recria uma nova perspectiva educacional para os surdos pautada na diferença sociocultural e no respeito à diferença.

Urge um novo olhar sobre a surdez e os conceitos que influenciaram, e dominaram a educação de surdos, especificamente no modo de aprender. Nos últimos anos houve avanços significativos, em uma nova direção, no respeito à diferença, pois entendemos que na matriz da natureza humana estamos todos envolvidos, mas nenhum ser é igual ao outro; portanto ser surdo não é melhor ou pior, apenas se é surdo, é o ponto de olhar o outro que adquire uma nova concepção.

A identidade surda resgata o sujeito surdo do estado de subordinação, por vezes internalizado, por intermédio das práticas educativas instauradas a partir do modelo oralista de educação. Hoje o surdo, como afirma a professora C: “teve sua língua materna legitimada, porém com a valorização da língua de sinais a escola deve também considerar as construções históricas e culturais da comunidade surda”.

A escola deve valorizar os elementos da cultura surda para saldar uma dívida histórica com o surdo, pois criou em torno dele uma barreira onde a leitura e a escrita são inatingíveis, portanto as práticas pedagógicas de letramento são necessárias. Se considerarmos as falas e a representação dos professores de surdos e outros, mesmo valorizando a língua de sinais, as escolas confundem a noção de letramento com alfabetização, entendendo o letramento como codificação e decodificação dos sons, porém o letramento pode ser realizado com imagens se o sujeito atribuir um sentido e considerar os seus efeitos no contexto social e cognitivo.

Neste entendimento é que o fazer pedagógico assume uma dimensão de construção para uma concepção de educação baseada no respeito à diferença, portanto perguntamos,

também sobre as práticas pedagógicas de fortalecimento da identidade surda, a professora respondeu: Professor C – “O convívio, deles surdos, como nós professores, educadores, eu acho que esse convívio entre os educadores e escola especiais, juntamente com eles é uma forma de fortalecer a identidade deles”.

Professora D – “No que diz respeito à minha área, a minha disciplina, uma das coisas que eu procuro fazer e é levar em consideração a língua deles, Libras, e não taxar de errado, que não tem nexos, é a minha prática escolar, é respeitar a estrutura da língua deles”. As respostas fazem-nos refletir sobre o reconhecimento da língua de sinais, este tem sido uma conquista de direitos dos surdos, que perpassa por uma consciência de ser surdo, usuário de uma língua espaço-visual, assim como pelo respeito à diferença lingüística de grupos minoritários.

Os estudos culturais têm demonstrado que a língua de sinais é um fator que identifica e inclui o sujeito na comunidade surda, porém como a escola, e o professor sem domínio da língua de sinais, poderá ter uma prática que fortaleça no surdo a sua identidade? É necessário pensar na formação do educador, formação teórica e prática da língua de sinais, uma formação sistematizada, organizada; a educação de surdos não pode ficar dependendo da boa vontade de um ou outro professor aprender a língua do aluno, em cursos ou ações isoladas; esta deve ser uma preocupação daqueles que elaboram as políticas nacionais de educação para surdos, o conhecimento teórico.

Para alcançarmos uma educação de resultados e benefícios para a comunidade surda, é urgente pensar na formação lingüística do educador, não só no professor de Língua Portuguesa, como demonstra a professora A, mas afinal todo o ser humano é um sujeito de linguagem, e esta se corporifica nas disciplinas, no uso de textos e na interpretação deles usados na escola, pois todo o professor tem sua parcela de compromisso com o educando e com a construção de um novo paradigma educacional.

A convivência com pessoas interessadas em garantir os direitos dos surdos e o respeito à sua diferença lingüística é saudável para a identidade em construção, como afirma a professora C, porém não é suficiente, ressalta ela; é nesta perspectiva o enorme valor da presença do surdo na escola, onde o adulto surdo é capaz de exercer uma função fundamental, pois por longos anos o surdo exerce cargos subalternos, tornando visível a condição de inferioridade instituída por uma sociedade preconceituosa, dificultando a possibilidade de o surdo espelhar-se no outro surdo.

Para um projeto bilíngüe de sucesso é necessário investir na formação de surdos, pois o professor surdo é um modelo, um interlocutor da mesma língua, pois ele domina a língua de sinais e é também um agente de transformação no espaço conflitante da escola, onde o poder de decisão está concentrado nas mãos de ouvintes, sua presença militante tornará possível repensar um projeto pedagógico baseado na alteridade para atender à comunidade surda.

3.2. A SURDEZ NO CONTEXTO AMAZÔNICO NA VISÃO DOS ALUNOS SURDOS

No sentido de continuar buscando entender sobre surdez e letramento, decidimos entrevistar os alunos da sexta série do Ensino Fundamental, para entender melhor as concepções do sujeito surdo sobre si mesmo, assim como seu entendimento acerca da escola, da leitura e da escrita.

Na modernidade há uma acentuada formação para a formação de uma cultura e identidade nacional, criando uma padronização de cultura homogênea. Neste contexto, nos últimos anos a concepção sobre a surdez e a militância da comunidade surda estão impulsionando uma forma de pensar a surdez além do déficit, perceber a deficiência pela ótica da diferença, ser surdo, não é ser melhor nem pior, apenas se é surdo, pertencente a uma língua e cultura visual.

A experiência humana é uma experiência cultural; no nosso tempo as identidades são multifacetadas, pois estas se definem historicamente, encontrando formas de resistência, portanto procuramos perceber a forma de entender a surdez, a partir da experiência do próprio surdo, então perguntamos aos alunos: **Aluno B** – “Sinto-me sozinha sem poder me comunicar com a família”. **Aluno C** – “Sinto-me mal porque minha mãe não aceita os sinais, ela prefere que eu fale, ela pediu até que eu saísse da escola para eu passar para uma outra escola oralizada”.

Como percebemos pela resposta dos alunos, a surdez está acompanhada por um sentimento de solidão estabelecido a partir da ausência de uma língua comum para comunicar com os membros da família.

A surdez está envolvida pelo preconceito, e a manifestação evidente da surdez é a ausência da oralidade, pois mesmo com a imposição da língua oral, os surdos não conseguiram adquirir a língua oral. A falta de uma língua estabelecida para comunicar -se provoca estes sentimentos de solidão, expresso na entrevista dos alunos B e C, pois em sua grande maioria o surdo vem de uma família de ouvintes, o que causa sentimentos de perda, de tristeza e inferioridade por não corresponder aos desejos dos pais. Sacks (1998) comenta sobre os surdos, estes são estranhos na própria família, portanto além de ter um acesso tardio à língua de sinais, convive com sentimentos de inferioridade, rejeição e estranhamento por ser surdo.

Contudo, o problema afetivo e lingüístico do surdo pode ter uma contribuição favorável da família, se esta estabelecer a comunicação com o surdo e a aceitação afetiva; pois ao contrário, surdos filhos de pais surdos obtêm melhores resultados, como afirma Silva (2003, p. 94): “filhos surdos de pais surdos apresentavam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem”. Pois entendemos que a criança surda como qualquer outra precisa de uma língua para ter conhecimento de mundo.

Nos últimos anos essas pesquisas com crianças surdas apontam para a necessidade, a importância do surdo ser exposto o mais cedo possível à língua de sinais, pois ele precisa de uma língua estabelecida, para manifestar seus pensamentos e ao identificar-se com a comunidade surda, este passa a adquirir competência lingüística e consciência para reivindicar seus direitos.

A língua de sinais é a língua natural do surdo, possui a modalidade espaço-visual, o que determina seu uso por intermédio da visão e da utilização do espaço, podendo desenvolver as mesmas funções da língua oral. No entanto, concepções colonialistas influenciaram na educação de surdos. Em 1980, com o Congresso de Milão, reunindo pesquisadores, professores e outras autoridades da época, decidiram a oralidade como a melhor forma para a educação do surdo, imprimindo assim um caráter clínico que perdura, como percebemos na fala do **aluno C** – “Gosto mais da língua dos sinais, porque a minha corda vocal fica dolorida, e também porque, com os sinais, tenho mais facilidade de me comunicar com as pessoas ouvintes falam e eu não compreendo”.

Com a implantação do modelo clínico-terapêutico, os surdos deveriam fazer horas de treinamento fonoarticulatórios, repetição de exercícios até a exaustão, para chegar a obter uma fala dentro dos padrões da sociedade ouvinte, daí o aluno referir sua experiência dolorosa sobre o seu corpo. Wrigley (1996) entende este modelo de padronização no corpo do surdo como um espaço de colonização, que repercute até os dias de hoje, apesar das lutas continuamente travadas pela comunidade surda.

A sociedade ouvintista entende que, para estabelecer a comunicação, será necessário a língua oral, ao contrário para o surdo usuário da língua de sinais, a língua para desenvolver-se é a língua de sinais, percebemos isso na afirmação do aluno C; há uma facilidade maior de comunicação, portanto é necessário à criança surda ter o mais cedo possível contato com a língua de sinais para construir significado de mundo, como relata Sacks (1988, p. 129): “Se

lhe for dada uma pequena chance, ela desenvolverá formas radicalmente novas de organização neural, mapeamento neurais, que lhe permitirão dominar o mundo da linguagem e articulá-lo, de um modo inusitado”. Portanto, podemos considerar a surdez não como uma dificuldade intransponível, mas se ao surdo for oferecido às condições necessárias respeitando a sua diversidade lingüística, teremos resultados de sucesso, e a comunidade ouvinte terá a possibilidade de entender a surdez em uma outra perspectiva, compreendendo que o ser humano em sua diversidade pode ter outras formas de comunicação e linguagem.

A língua de sinais é um dos elementos constituidores da resistência dos surdos, esta língua, banida dos espaços escolares, resistiu marginalizada, por meio das gerações de surdos, hoje dado as conquistas, o reconhecimento da língua de sinais oficialmente como segunda língua nacional, precisamos repensar como os surdos estão propagando a língua de sinais, então perguntamos aos entrevistados: Como você aprendeu a língua dos sinais? **Aluno D** – “Eu aprendi a língua dos sinais vendo meus amigos conversarem e com o professor também na sala de aula”.

Então, a escola de surdos passa a ser um espaço de propagação da língua de sinais, um espaço de resistência, porém para que isto se torne realidade continuamos lembrar o papel do professor, como relata o aluno surdo, muitas vezes o surdo não conhece a língua de sinais e na escola ele aprende com seus pares surdos, mas também com o professor. Portanto, a urgência de pensar a formação dos educadores de surdos, pois o próprio professor surdo será o interlocutor para efetivar um projeto educacional bilíngüe.

O modelo educacional oralista foi e é, até os nossos dias, regido por concepções daqueles que ouvem e dificultam o sujeito surdo: construir uma identidade positiva, dado os referenciais de comunicação onde os ouvintes diminuem a língua de sinais ou mesmo se recusam ou dificultam a divulgação dela, como percebemos na fala do **Aluno F** – “Eu gosto dos dois, porque o surdo não sabe falar, e eu faço os sinais, e os ouvintes que falo eu tenho

que falar com eles”. Como percebemos, o modelo colonizador é muito presente, diminuindo o surdo, dizendo que o surdo não sabe falar, ao mesmo tempo que se rende ao poder hegemônico da sociedade, onde o surdo deve adequar-se ao padrão vigente para estabelecer relação.

Neste enfoque, não conseguirá construir uma identidade, seja ela surda ou qualquer outra, pois a identidade é uma conquista, uma construção de significados no contexto sociocultural. A identidade surda é fruto de uma identidade de resistência, porém na narrativa do aluno, percebemos uma acomodação e até assimilação do padrão normalizador, fruto de uma educação sem compromisso com os direitos e as lutas da comunidade surda.

Na verdade, esse comportamento do **aluno F** está relacionado ao modelo oralista de educação, pois quando perguntamos sobre as relações afetivas de amizade dos alunos, com a seguinte interrogação: Você prefere amigos surdos ou ouvintes? Por quê? Todos responderam preferir os amigos surdos, como podemos constatar na fala do **aluno A** – “Prefiro amigos surdos, porque a gente vive em grupos, passeando em *shopping*, indo na escola, brincamos juntos”. A surdez é uma experiência visual que une o grupo, os surdos adolescentes entrevistados realizam os mesmos programas de lazer, passam pelos problemas de adolescentes, tal qual qualquer pessoa, com uma única diferença: a lingüística.

Essa diferença perpassa por representações sociais construídas ao longo da história. Estas representações têm imprimido nos surdos uma baixa auto-estima causada pelo ouvintismo, que acarretam em uma constante desconfiança por parte do surdo em relação ao ouvinte, como percebemos nas respostas dos alunos. Aqui relataremos a resposta do aluno F, em relação à pergunta de amizade: **Aluno F** – “Prefiro amigos surdos, não gosto de ouvintes, porque o ouvinte é falso”.

As experiências da comunidade surda, ao longo da história, têm demonstrado o constante processo de normalização por parte dos ouvintes, daí este sentimento, como afirma

Botelho (2005, p. 21): “Alguns temores se originam de formações imaginárias, guiadas pelo suposto risco de opressão, mesmo que de fato ela não ocorra”. Dada as trajetórias percorridas pelo surdo, expostos às famílias sem aceitação, sem o conhecimento da língua de sinais, as quais decidem pelo surdo sobre sua identidade, expostos em escolas oralista e a um modelo clínico, pelo qual se torna uma pessoa estigmatizada, marcada pelo insucesso e o fracasso escolar, pela falta de valorização profissional, o surdo desconfia do ouvinte.

Urge resgatar na sociedade um novo olhar sobre a deficiência, sobre a surdez, pois não podemos compreender o surdo como um sujeito a ser recuperado, produzido, ajustado; o surdo é um sujeito de linguagem, um outro com possibilidades de imprimir em sua história caminhos de superação.

Para compreender como os participantes das entrevistas estão participando da comunidade surda, perguntamos onde se encontravam com os surdos, qual espaço era frequentado por eles, todos relataram ir esporadicamente à Associação de Surdos do Amazonas e à Federação de Surdos, também de forma esporádica para aprender a língua de sinais, como relataram todos. Concordaram, porém, na resposta comum, um lugar de encontro dos surdos é o *shopping*, lá podem passear e conversar com os amigos livremente.

As pessoas que frequentam o *shopping* já estão habituadas com um grupo expressivo na praça de alimentação, geralmente aos sábados lá brincam, conversam horas a fio, pois na comunicação com o outro da língua podem se expressar, podem criar laços de afeto e se entender enquanto sujeito capaz de conduzir-se, de reivindicar para si e para outro surdo um diálogo marcado pela alteridade, com a intenção de construir uma imagem positiva, deve lutar contra os poderes da sociedade ouvintista, onde é compreendido a partir da ótica da incapacidade; porém este processo vai se resignificando com a participação e o compromisso do surdo com a comunidade, na luta, na arte, no contato com seus pares.

Os grandes desafios para os sujeitos rotulados é na sociedade detectar elementos que reproduzem e concretizam as amarras de poder, a escola é um desses espaços de poder, ela reproduz as desigualdades; portanto, entendemos conveniente perguntarmos aos alunos entrevistados sobre o a escola e seu contexto, então iniciamos perguntando: O que a escola representa para você? **Aluno E** – “Representa um local onde eu possa ter uma boa comunicação com os colegas surdos, com os professores que sabem Libras e também é um ambiente alegre e divertido”. **Aluno F** – “A escola pra mim é mais ou menos, porque aprender aqui é muito difícil”.

Para o surdo, a escola é seu espaço de encontro com outros surdos, onde ele pode expressar, onde pode usar a língua de sinais, um lugar para estabelecer laços; portanto, a escola é lugar de organizar-se para oferecer um espaço onde a língua é usada por todos, daí lembrarmos novamente da formação de professores, como o **Aluno E** mencionou: só se pode estabelecer comunicação com quem é falante da língua.

É necessário pensar e diferenciar a escola como um espaço de troca, de relação com o outro, para um espaço de reprodução e normalização, e esses sentimentos que percebemos na fala do **Aluno F**, as estruturas do cotidiano escolar e as representações sobre a surdez são conflitantes. Percebemos que a forma de ensinar e aprender são pensadas da mesma estrutura tanto para ouvintes como surdos, o que dificulta o acesso ao letramento.

A escola deve ser uma instância de promoção do letramento, porém quando nos referimos ao surdo, deparamos com a repetição do aluno “aprender é difícil”; portanto é preciso repensarmos a escola, como afirma Botelho (2005, p. 65): “os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados”. Pois as estratégias de ensino não consideram uma construção de escola para surdos, é preciso desconstruir as afirmações sobre o aluno surdo e oportunizá-lo com um ensino pautado no respeito à sua língua.

Quanto à surdez e às questões relativas ao processo pedagógico do surdo, estão sendo objetos de pesquisa e discussão, particularmente os processos para a aprendizagem de leitura, escrita e letramento, pois são aspectos requisitados em nossa sociedade, onde as exigências e o uso do letramento é continuamente requisitados. Portanto, sentimos a necessidade de indagar aos alunos questões relacionadas com o uso do letramento, perguntamos se gostavam de ler? Por quê? Se a leitura e a escrita são importantes? Por quê? E se produzem textos? Quais?

Pois entendemos que as experiências de escolarização do surdo estão relacionadas à falta de acesso ao mundo letrado, compreendendo letramento na fala de Soares (2004, p. 72): “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas”.

Entendemos então que o letramento está ligado com o seu uso no cotidiano dos sujeitos, envolvidos com práticas de leitura e escrita, destacamos então a resposta dos alunos em relação: A leitura e a escrita são importantes? Por quê? **Aluno A** – Sim, porque a leitura é importante para podermos aprender a ler, história, geografia, através da leitura, e a escrita é importante aprender, para podermos escrever os dias da semana, escrever textos e histórias, o mais importante mesmo pra mim é o desenho, porque eu tenho o dom pra desenho, não para escrita, a escrita se torna, mas difícil.

Muitos profissionais, pais e como vimos até os alunos, estão amarrados a concepções da surdez como deficiência, daí a sua “dificuldade”, pois nesta concepção a língua é algo artificial que deve ser aprendido na estrutura da língua da sociedade majoritária, a forma de ensinar passa por concepções e estratégias da língua oral. Outro ponto é o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua; devemos considerar também que a leitura e a escrita são aprendidas para uso de exercícios escolares, para atividades de repetição.

Então a leitura e a escrita devem ter uma aprendizagem contextualizada; portanto perguntamos aos alunos: Você produz textos com frequência? Quais?

Tal interrogação foi assim respondida, **Aluno B** – Não, porque eu não gosto de escrever, ouvintes sabem escrever e eu acho que eles são muito inteligentes, mas eu não sei, eu me sinto uma analfabeta na escrita.

O sistema educacional pensado pela sociedade majoritária empreendeu no decorrer das últimas décadas um poder normalizador sobre os surdos, estes passaram ou ainda passam, como é expresso na fala do aluno B, um significado de inferioridade, ser surdo é ser menor, um sujeito sem condições de ser educado, chega até mesmo atribuir -se o estigma da incapacidade, é então afirmar que mesmo estando em nível II de letramento, considera -se “uma analfabeta” no sentido depreciativo, e esta certeza é decorrente da comparação com o ouvinte, só este sentimento de incapacidade destrói no outro surdo a esperança a certeza de sucesso.

A aprendizagem, a inserção no contexto da leitura e da escrita perpassam pelas representações da surdez e sobre a língua, e estas estão relacionadas às estruturas de poder da sociedade ouvintista; portanto é urgente uma prática, uma nova direção para a educação de surdos, onde o projeto pedagógico fortaleça a identidade e a cultura surda, onde o ato de ler e escrever assumem o significado.

A leitura e a escrita na escola têm um alcance maior que a função de responder às atividades escolares, ela precisa formar leitores e escritores, dar um significado ao lido e escrito, pois ao apropriar-se da tecnologia de codificar e decodificar os símbolos gráficos, o sujeito adentra em um mundo de manifestações que lhe permite inserções e participação em demonstração de atos de letramento, correspondendo e fazendo uso deste conhecimento.

A produção textual do surdo foi entendida e rotulada como incorreta, e os surdos vivem esta concepção de incapacidade, formando também uma identidade de autor de um

texto fracassado, muitas vezes gerados por modelos de textos oferecidos pela escola, muitos destes textos são artificiais e sem sentido, pois os textos devem derivar do conhecimento de mundo.

Para concretizar-se a prática pedagógica que atenda à comunidade surda, porém, é necessário “ouvir” os interessados em como a escola pode contribuir para diminuir a sua dificuldade? As respostas foram: alunos A e D entendem que a escola precisa investir na formação do professor para que este seja fluente em língua de sinais e das famílias para melhorar a comunicação. Os alunos C e F entendem que para sanar as dificuldades de sala de aula é necessário empregar recursos visuais, pois este é o canal de comunicação do surdo. O aluno B compreende o ensino do surdo como um ensino que necessita de um reforço em horário contrário. O aluno E, ao contrário, entende que o ensino deve ser individualizado, estabelecendo uma relação de confiança e ajuda com o professor.

A educação de surdos historicamente tem sido determinada por uma concepção colonialista, por meio da qual o surdo foi submetido a uma construção de fracasso. Hoje já percebemos alguns avanços, como a aceitação da língua de sinais, tem-se a oportunidade de construir hipóteses sobre a língua, e no diálogo reforçar representações de sucesso do surdo, usando o letramento para contextualizar as práticas escolares e reforçar uma imagem positiva do surdo, pois ser surdo não é pior ou melhor, apenas é uma experiência linguística diferente.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Pelo fato de ser educadora de surdos e ter vivenciado nos últimos anos as mudanças, o esforço da comunidade surda em reivindicar seus direitos como cidadão, onde a história tem demonstrado o processo de poder da comunidade majoritária sobre os surdos, esta consciência está em mudança, principalmente no meio educacional por intermédio de discussões sobre os novos paradigmas da surdez. Portanto, em nossas considerações finais queremos colaborar nesta reflexão que envolve a surdez e o letramento, entendendo que quanto maior o nível de letramento, melhor será a participação do surdo na sociedade.

O ser humano está permanentemente em mudança, aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo em que se encontra com o outro, o semelhante, vai construindo a sua história e solidificando a consciência de pertencimento, fazer parte de um grupo no qual as relações se dão no contexto social, onde se configuram as identidades. É neste encontro das relações de poder que se trava o combate, uma luta silenciosa que subordina grupos por meio de elementos reguladores, dentre estes a escola. Portanto, é a partir do espaço desta escola que regula, quando possuidora de um projeto político-pedagógico comprometido com a comunidade surda, poderá fortalecer a identidade e a cultura surdas.

Mudar a prática pedagógica no espaço escolar do surdo são atitudes urgentes, pois historicamente os surdos são pessoas marcadas por um sistema opressor, pelo qual a língua de

sinais, hoje reconhecida, foi banida do espaço escolar em nome de um projeto de melhoria para o surdo, um projeto de normalidade, engendrado e pensado pelos *normais*. Entretanto, este projeto não foi capaz de promover o resgate da identidade cidadã surda.

Ao iniciarmos um novo século é preciso repensar as nossas práticas pedagógicas, considerando o ato de ensinar, o como ensinar, para quem ensinar e como mediar a aprendizagem, um processo de libertação do sujeito. Estas respostas coladas em prática servirão como norte às mudanças tão sonhadas pela comunidade surda.

A educação deve ser incorporada na vida dos sujeitos, comprometida com um projeto que concretize a utopia de relações humanas, um projeto alteritário, em um contínuo movimento de ir e vir em direção ao outro, aprendendo e ensinando. A escola precisa compreender que nos dias atuais seu papel está além de transmitir conteúdos, é urgente conduzir os sujeitos para um processo de diálogo com o outro.

Nesta reflexão, consequência das entrevistas com professores ouvintes de uma escola especializada em surdez, e seus alunos surdos, demonstrou quanto ainda está presente nas representações construídas historicamente em torno da surdez o estigma, no qual a surdez é entendida como perda, como uma doença; portanto, o espaço escolar torna-se um elemento regulador, mesmo mascarado por intenções e ações de valorização da língua de sinais.

A nossa pesquisa faz-nos refletir sobre o letramento, sobre a importância da língua, seja ela escrita ou “falada”, no caso de surdos, a língua de sinais, uma língua com a modalidade espaço-visual. Para ocorrer o letramento do surdo é necessário o domínio da língua de sinais, pois ele precisa de uma língua estabelecida para ampliar e significar seu conhecimento de mundo.

A dificuldade de aceitação e reconhecimento da língua de sinais perpassa por uma conquista de direitos políticos, de aceitação da diferença, iniciando pela família e se solidificando na escola. Nas respostas das professoras é possível perceber que elas não

dominam a língua de sinais, o que com certeza dificulta o processo de letramento, pois para uma língua ser viva tem de ser usada por falantes competentes, particularmente no caso dos surdos que aprendem a língua de sinais na escola.

Os problemas de leitura e escrita do surdo estão relacionados com o uso competente da língua de sinais como primeira língua e o português como segunda. Para haver interação com o texto, o ato de ler é mais que decifrar códigos, é interagir, denotar sentido ao lido e escrito. Ao assumir esta postura, o sujeito adquire um novo *status*, capaz de assumir a condição de letrado, fazendo uso da leitura e da escrita como uma prática social. Por isso concordamos com Silva (2001, p. 93) quando assegura que “A escrita é uma linguagem importante da qual a pessoa surda não pode prescindir, visto que sem ela o surdo terá diminuída a chance de competição e de comunicação com os ouvintes”. Portanto, propomos uma educação na perspectiva do letramento, pela qual o aluno ficará exposto a materiais escritos e diversificados, podendo estabelecer relação com o lido e o vivido.

Ao usar a leitura e a escrita, o sujeito adquire a identidade de produtor, alguém que faz uso da tecnologia do letramento para si e para o grupo. Adquirir esta identidade positiva para o surdo é relevante, pois dado as representações acerca da surdez, o aluno, mesmo sendo considerado alfabetizado, não se percebe com competência para produzir textos e em relação aos ouvintes se diminui, aceitando a condição de inferioridade, de incapacidade, a que foi sujeitado pela escola, tornando o surdo um sujeito passivo, sem comprometimento com a comunidade surda ou com a luta por educação pautada no respeito às diferenças, pois o letramento nos dá a possibilidade de ampliar os limites da escola, do que é ensinado e aprendido.

Para pensar em letramento é necessário pensar na alfabetização, na metodologia empregada, nos textos que são utilizados para este propósito, pois formar pessoas letradas envolve expor os alunos desde cedo a diversas agências de letramento, pois para formar

pessoas competentes no uso da leitura e da escrita é necessário que ele trave um diálogo com os autores, suas intenções, idéias e valores; é aprender com diversos textos, abandonar os textos simplificados, oferecidos aos alunos surdos; é oferecer ao surdo a possibilidade de aprender e também escrever refletindo o uso da língua de sinais, pois o trabalho pedagógico com a língua de sinais é de suma importância para o aluno surdo.

É importante para a educação a utilização de recursos visuais na escola de surdos assim como o uso fluente da língua de sinais, para que o sujeito surdo possa usufruir os benefícios sociológicos e psicológicos; devemos pensar então no letramento visual, por intermédio do qual a percepção visual é valorizada, usando imagens, pois o aluno surdo precisa ler as imagens, ler símbolos gráficos de forma contextualizada, usar as figuras de ficção, talvez imagens de seus heróis. O letramento visual deve estar presente na escola de surdos, pois lendo as imagens os alunos usam a ordem cronológica dos fatos e dão significado ao texto/imagem.

Portanto, sugerimos que a escola desenvolva desde a alfabetização o trabalho com textos variados, textos do cotidiano, textos significativos como: convites, bilhetes, agendas, diários, reportagens, documentos e outros. O trabalho com diversidade textual é um processo que envolve todo o ensino básico e permite ao aluno adentrar nas práticas sociais da leitura e da escrita. Concordamos com Carvalho (2005, p. 65) ao afirmar que “letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita” .

O modelo de letramento para os surdos precisa ir do letramento individual, autônoma, a uma prática de letramento social, que fortaleça a identidade do surdo e este caminho é necessariamente visual, daí os educadores compreenderem mais sobre o poder da imagem, entendendo que este saber perpassa também pela língua de sinais.

Ressaltamos a necessidade de maior investimento na formação do professor para que este alcance fluência na língua de sinais, porém devemos ir além da formação lingüística, com

um enfoque social e político, pois a surdez não é somente uma diferença lingüística, ela é uma diferença política, de uma minoria que vive espoliada pelo poder, de usar a própria língua, de acessar direitos básicos, como o de ler e escrever e usar esta tecnologia para sua promoção social.

É preciso pensar em um projeto pedagógico que fortaleça a identidade surda por meio do letramento, pois, adquirindo esta tecnologia, o surdo poderá reivindicar para si um *status* de sujeito autônomo, banindo os rótulos que lhe foram atribuídos, usando de forma competente a leitura e a escrita para construir uma educação pautada no respeito à diversidade, pois ao surdo cabe o direito de construir a própria identidade. E isto não é favor, é um direito universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mazzotti; ALDA Judith; GEWANDSZNADER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro: Bakthim nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2.^a ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIES, Philippe. **A história social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.^a ed. Rio de Janeiro: ITC – Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1981.

ASTIVERA, Amando. **Metodologia da pesquisa científica**. Tradução Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Márquez Magalhães. Porto Alegre, 1978.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. São Paulo: Autêntica, 2002.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Ed. Scipione, 2006.

CASTELL, Manuel. **O poder da identidade, A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciência humanas e sociais**. São Paulo Cortez, 1991.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um Diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAMBOA, Silvio. **Metodologia da pesquisa Educacional**. (Org.). FAZENDA, Ivanir. São Paulo: Cortez, 2001.

GAIO, Roberta e Rosa Krob Meneghetti. Dialogando com a história. *In: Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

Gaté, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Trad. Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção. Bauru, SP: Edusc, 2001.

GIMENO, Sacristán J. **A educação obrigatória sem sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto alegre: Artmed, 2001.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2.^a ed. São Paulo: Plexus Editora 2002.

HANAURO, Hilma e SÁ, Nídia Regina Limeira de. **O discurso bíblico sobre a deficiência**. Niterói, RJ: Muiraquitã, 1999.

KAUCHAKJE, Samira. **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidade**. Ivani Rodrigues Silva, Zilda Maria Gesueli (Organizadora). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

KLEIMAM, B. Ângela (Org). **Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Leiva de Figueredo Viana. Leitura e escrita: Direitos para o Alcance da Cidadania. **Revista de Educação da AEC**, n.º 126, p. 35-45, janeiro/marco de 2003.

RODRIGUES, Cássio e TOMITCH, Leda Maria Braga. [*et al.*]. **Linguagem e cérebro humano: Contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 20.^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MORIM, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgar de A. Carvalho. 2.^a ed. São Paulo: Cortez/Brasília-DF: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar e Kern, Anne-Brigitte. **Terra e pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

PEDRÃO, Fernando. **Raízes do capitalismo contemporâneo**. Salvador-BA: Ed. Hucitec, Edufba, 1996.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da Língua de Sinais: Aquisição da escrita por alunos surdos. *In: **Letramento e minorias***. Organizadores: Ana Cláudia Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos e Ottmar Teske. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. *In: **A surdez um olhar sobre a diferença***. Carlos Sklar (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói-RJ: Eduff, 1999.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Edua, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7.^a ed. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1987.

SEMPRIMI, Andréa. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru-SP: Edusc, 1999.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva. Surdez, inteligência e afetividade. *In: **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades***. Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje, Zilda Maria Gesueli (Org.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, Itamar. Participação na gestão e gestão na participação. *In: **Revista de Educação AEC. Educação linguagem, cultura e gestão práticas pedagógicas cultura e linguagens***. Ano 32, n.º 129. out./dez. Brasília: AEC, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentido na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estivesse aí?** trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: LP&A, 2004.

_____. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdo**. Porto Alegre: Mediação 1999, vol. I.

_____. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento em três gêneros**. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados/Bragança Paulista-SP: Edusf, 1999.

SOUZA, Regina Maia de. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas à partir da surdez**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woorward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução Teórica e conceitual. *In: Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WRIGLEY Owen. **Política da surdez**. Gallaudet University, Washington: Press, 1996.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO I

- 1 – Nome:
- 2 – Idade: ----- série-----
- 3 – Mora com a família?
- 4 – Você é o único surdo na sua família?
- 5 – Com quantos anos você começou a estudar?
- 6 – Você já repetiu alguma série? Qual ?
- 7 – Você prefere oralizar ou usar a língua de sinais? Por quê?
- 8 – Como Você aprendeu língua de sinais?
- 9 – O que a escola representa para você?
- 10 – Como o professor transmite os conteúdos? São utilizados recursos? Quais?
- 11 – Como a escola poderia contribuir para diminuir suas dificuldades?
- 12 – Qual a sua preferência de leitura?
- 13 – Você produz textos com frequência? Quais?
- 14 – A leitura e a escrita são importantes? Por quê?

QUESTIONÁRIO II

- 1 – Qual o seu nome?
- 2 – Qual sua formação acadêmica?
- 3 – Quanto tempo trabalha com surdos?
- 4 – O que você entende por escrita?
- 5 – A escola está formando o surdo para utilizar a leitura e a escrita?
- 6 – Quais as maiores dificuldades dos alunos surdos na escola?
- 7 – Por que o surdo tem dificuldade em escrever?
- 8 – Você tem fluência em língua de sinais? Como aprendeu esta língua?
- 9 – Como o surdo poderia utilizar a escrita para alcançar sucesso acadêmico e profissional?
- 10 – Como as práticas escolares podem fortalecer a identidade dos alunos surdos?
- 11 – Quais as estratégias utilizadas por você para desenvolver o letramento dos alunos?
- 12 – A escola possui um ambiente letrado?