UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

**O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA
COM FOCO NO PROFESSOR:**
HISTÓRIA ORAL DE PROFESSORES SURDOS
DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Tarcísio de Arantes Leite

**São Paulo
2004**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

**O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA
COM FOCO NO PROFESSOR:
HISTÓRIA ORAL DE PROFESSORES SURDOS
DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**

Tarcísio de Arantes Leite

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Leland Emerson McCleary

**São Paulo
2004**

AGRADECIMENTOS

A Leland, pela orientação. Sua presença está obviamente manifesta em cada linha deste trabalho.

A Sandro, Alex, Priscilla e Sylvia Lia, pela colaboração na pesquisa. Seus nomes deveriam estar juntos ao meu na capa desta dissertação.

A Silvia, por ter aberto as portas da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos para mim, 4 anos atrás.

A todos os membros do grupo de pesquisa Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura, História, em especial a Ricardo, pelos momentos de estudo conjunto, e Andrea, por toda a ajuda técnica. Além disso, um grande agradecimento pela leitura minuciosa, correções e sugestões: a Evani, sobre as entrevistas; a Ronice, sobre o contexto sociolingüístico da surdez; e a Suzana, sobre a metodologia de história oral.

À prof. Walkyria MonteMór, pela gentileza da leitura e comentários críticos sobre uma versão parcial deste trabalho; ao prof. José Carlos Sebe Bom Meihy e à prof. Laura Patricia Zuntini de Izarra, pelas contribuições oferecidas na qualificação.

À minha família, em especial meus pais e irmãos, pelo amor e respeito que sempre demonstraram.

Aos truta-de-mili-ano, pela afinidade que não encontro em qualquer outro lugar. Vocês ajudam a manter a chama acesa.

À FAPESP, pelo financiamento deste trabalho.

A todos os cidadãos contribuintes que me sustentam através de uma Universidade gratuita e uma bolsa para pesquisa. Para vocês o meu compromisso de sempre buscar empregar os conhecimentos adquiridos em projetos com finalidade social.

RESUMO

LEITE, TA. O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 239 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. (Orientador: Leland Emerson McCleary).

A presente pesquisa consiste em um estudo voltado para a melhoria do ensino de língua de sinais brasileira (LSB ou LIBRAS) como segunda língua para alunos ouvintes. Empregando os procedimentos da história oral, foram realizadas entrevistas com professores surdos que, uma vez coletadas, receberam dois tratamentos diferenciados: em primeiro lugar, um tratamento formal, que pudesse resultar em histórias de vida a serem lidas pelo público-alvo da pesquisa pelo seu valor intrínseco; e, em segundo lugar, um tratamento analítico, que pudesse resultar numa análise das concepções de ensino que estão por trás da prática dos professores surdos. No primeiro caso, as entrevistas passaram por um processo de tradução da LSB falada para o português escrito, bem como por uma espécie de “romanceamento” dessa tradução. No segundo caso, as entrevistas foram submetidas a uma análise que visou a identificar e discutir as implicações sociais, políticas e acadêmicas do sistema de conhecimentos, crenças e suposições que os professores surdos carregam sobre o ensino da LSB. Espera-se que, com esses dois focos diferenciados, os frutos deste trabalho possam ser aproveitados como fonte de reflexão tanto pelos profissionais surdos e ouvintes que atuam no campo de ensino da LSB como segunda língua, quanto pela sociedade em geral, que poderá encontrar neste trabalho uma ponte de contato com a experiência de vida surda.

Palavras-chave: estudos surdos; língua de sinais brasileira; história oral; ensino de segunda língua; perspectiva do professor; histórias de vida.

ABSTRACT

LEITE, TA. O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 239 p. Master's Thesis in Letters – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

This research is a study focused on the improvement of the teaching of Brazilian sign language (LSB or LIBRAS) as a second language for hearing students. Using oral history procedures, interviews were carried out with deaf teachers that, once collected, were approached in two different ways: first, they received a formal treatment which results in life histories to be read by the target audience of this research for their intrinsic value; and, second, they received an analytic treatment which results in an analysis of the concepts of teaching that underlie the deaf teachers' actual practices. In the case of the life histories, the researcher submitted the interviews to a process of translation from spoken LSB to written portuguese, as well as to a process of “novelization” of that translation. In the case of the analysis, the researcher aimed at identifying and discussing the social, political and academic implications of the teachers' system of beliefs, assumptions and knowledge for the teaching of LSB. It is hoped that through these two distinct focuses, the results of this study may be useful as an object of reflection for deaf and hearing professionals working in the field of teaching LSB as a second language, and also for the general public, which can find in this work a bridge to the life experiences of the deaf.

Key-words: deaf studies; Brazilian Sign Language; oral history; second language teaching; teacher's perspective; life histories.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 9
2. O CONTEXTO DA PESQUISA: A situação sociolingüística e cultural da comunidade surda e o papel fundamental do ensino bilíngüe na sua emancipação	p. 18
2.1. Introdução	p. 18
2.2. Pelo reconhecimento cultural: o uso político estratégico do local da surdez	p. 18
2.3. Pelo reconhecimento lingüístico: a busca de historicidade, vitalidade, padronização e autonomia da LSB	p. 23
2.4. Pelo ensino bilíngüe: o caminho rumo a uma nova educação especial para surdos no Brasil	p. 30
2.4.1. As promessas da educação bilíngüe	p. 30
2.4.2. Questões e desafios a serem considerados em um programa de ensino bilíngüe para surdos	p. 39
2.4.3. A barreira da política oficial de inclusão	p. 48
2.5. Conclusão	p. 51
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA: Novos problemas e novas soluções frente ao dilema da interferência na história oral	p. 55
3.1. Introdução	p. 55
3.2. Análise	p. 57
3.2.1. A base científica, o horizonte ético e a consciência política	p. 57
3.2.2. O conceito-base de colaboração	p. 58
3.2.3 Os critérios de seleção dos colaboradores	p. 63

3.2.4. A situação de entrevista	p. 65
3.2.5. A passagem do oral ao escrito	p. 67
3.2.6. O propósito da pesquisa acadêmica	p. 75
3.3. Conclusão	p. 80

4. AS ENTREVISTAS TRANSCRIADAS: Experiência de vida e prática de ensino	p. 82
4.1. Introdução	p. 82
Sylvia Lia Grespan Neves: <i>“A convivência de surdo é ficar batendo papo sem parar, é o que nós gostamos de fazer”</i>	p. 84
Sandro dos Santos Pereira: Uma Comunicação Problemática	p. 106
Alexandre Jurado Melendez: Neutralidade e Distanciamento	p. 134
Priscilla R. Gaspar: Normalidade Surda	p. 157
4.2. Conclusão	p. 180

5. O RECORTE TEMÁTICO DA PESQUISA: O professor sob foco na pesquisa de ensino/aprendizagem de LSB como segunda língua	p. 182
5.1. Introdução	p. 182
5.2. A pesquisa centrada no professor	p. 184
5.2.1. O contexto científico	p. 184
5.2.2. A abordagem metodológica	p. 190
5.2.3. Os resultados esperados	p. 196
5.3. Conclusão	p. 199

6. ANÁLISE TEMÁTICA DA PESQUISA: O sistema de conhecimentos, crenças e suposições dos professores surdos de LSB	p. 200
--	--------

6.1. Introdução	p. 200
6.2. Identificando e analisando o BAK dos professores surdos	p. 203
6.2.1. As origens do BAK	p. 203
6.2.2. Aspectos da natureza e evolução do BAK	p. 208
6.2.3. O BAK dos professores surdos no contexto social e cultural da comunidade surda	p. 228
6.3. Conclusão	p. 235
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 p. 239
 8. BIBLIOGRAFIA	 p. 241

1. INTRODUÇÃO

Hoje, fazendo uma rápida retrospectiva, posso dizer que dois acontecimentos tiveram um impacto fundamental na minha vida, funcionando como espécies de águas divisoras. O primeiro deles esteve fortemente ligado ao *som* e às maravilhas que a capacidade de ouvir sons proporciona a alguns humanos; o segundo, de maneira distinta e um tanto curiosa, esteve fortemente ligado à *ausência de som*, e, neste caso, às maravilhas que a *incapacidade* de ouvir sons proporciona a alguns outros humanos.

O primeiro acontecimento, datado de um modo bastante preciso na minha memória – embora o leitor tenha suas razões para acreditar que com toda essa precisão eu esteja simplesmente sucumbindo ao processo de reconstrução mítica no qual as narrativas de caráter ontológico de uma forma ou de outra incorrem – esse primeiro acontecimento pode ser datado no dia em que, na casa de meu irmão então recém-casado, tive a chance de ouvir pela primeira vez um de seus discos, o *Never Mind the Bollocks: Here's the Sex Pistols*, da célebre e famigerada banda punk inglesa *Sex Pistols*.

Já aos 14 anos, esse primeiro contato seria responsável por uma guinada em minha vida, que até então se desenrolava de uma maneira bastante típica para um adolescente classe média paulistano, em direção a um universo social bastante peculiar, o *hardcore punk*. Nos anos que se seguiram, o som cru, irônico e agressivo de bandas americanas como *Dead Kennedys* e *MDC*, e brasileiras como *Ratos de Porão* e *Cólera*, às quais aos poucos eu descobria, me tocou de uma maneira profunda, me despertando para idéias até então pouco ou nada correntes nos meios em que eu freqüentava, tais como o socialismo e o vegetarianismo. Isso porque o punk é um universo em que a música se coloca como veículo de protestos e reivindicação por justiça social; isto é, um mundo em que música e política circulam de maneira integrada, promovendo ao mesmo tempo práticas sociais de diversão e de reflexão, ou ainda, uma socialização prazerosa e despreocupada dentro de um ambiente cultural e uma conscientização séria e compromissada com o que acontece em torno dele.

Essa guinada teve sem dúvida alguma um papel fundamental para construção da minha identidade, tal como ela hoje se apresenta para mim. Foi o meu envolvimento com o

punk que definiu, a partir desses meus anos iniciais de juventude, os amigos com os quais eu gosto de me relacionar; as idéias a respeito das quais eu gosto de discutir e de me informar; os lugares que eu gosto de freqüentar; o jeito que eu gosto de me vestir; e até mesmo os alimentos com os quais eu prefiro me nutrir. E, de certo modo, posso também afirmar, foi o punk que, através de sua música, arrastou meu interesse para a arte das Letras, e, através da comunidade internacional em torno da qual esse movimento gira, para o gosto e o estudo da língua inglesa.

Foi o meu envolvimento com essa comunidade, portanto, que em grande parte determinou o meu ingresso na Universidade de São Paulo, no ano de 1998, na habilitação Inglês/Português do curso de Letras. Nessa instituição, então, desenvolvi os dois primeiros anos de meu curso de graduação sem muitas grandes novidades, estudando durante a noite e trabalhando paralelamente durante o dia, num centro de apoio pedagógico a cegos, como digitador e operador de micro-computadores.

Mas, como a curta narrativa acima já deve ter demonstrado, esse envolvimento com o punk não foi para mim um aspecto de menor importância, e, de fato, sua profunda influência sobre todas minhas decisões acabaria por ocasionar, já ao final do ano de 1999, um segundo grande acontecimento que iria marcar a minha vida. Tal fato ocorreu quando me dei conta de que estava por demais atado aos ditames do modo de produção capitalista. Embora meu emprego se mostrasse relevante pela sua finalidade social, agradável pelo ambiente de trabalho, e satisfatório financeiramente em vista do meu padrão de vida, eu já não me contentava em trabalhar com horários fixos, em serviços mecânicos, subordinado a um ritmo de atividades pré-determinado. Ter que trabalhar dessa forma se mostrava cada vez mais uma penalidade para o tipo de vida que eu considerava ideal, e para mim parecia mais interessante ganhar um terço do que eu ganhava trabalhando em algo que envolvesse autonomia de decisão e produtividade intelectual do que continuar vivendo daquela maneira.

E foi o que aconteceu. Felizmente, ao contrário da maioria esmagadora das pessoas, eu tinha o privilégio de poder fazer essa escolha. Assim, no segundo semestre de 1999, procurei um dos meus professores favoritos da faculdade, o meu então professor de fonologia Leland McCleary, e informei a ele sobre o interesse de trocar o meu emprego de digitador/operador de micros por um trabalho de pesquisa de Iniciação Científica (IC) com

bolsa. Naquele instante, eu mal sabia o que era pesquisa, muito menos uma área interessante para pesquisar, mas o meu contato com o prof. McCleary teria – tal como o contato com o disco dos Sex Pistols – um impacto profundo sobre a minha vida. Não é coincidência, portanto, que esse segundo grande acontecimento também seja datado com bastante precisão na minha memória: o dia em que, de supetão, parei um professor do curso de Inglês no corredor da faculdade de Letras e, aberto à sua experiência e às suas indicações, ouvi pela primeira vez na minha vida sobre o contexto sociolinguístico da comunidade surda e as possibilidades de atuação acadêmica nessa área.

Talvez pelo meu jeito disperso, talvez pelas próprias vicissitudes da vida, nunca antes de pesquisar na área de estudos surdos eu havia me dado conta de que existem pessoas que não ouvem. Nem ao menos reparar em surdos conversando em língua de sinais pelos cantos da cidade era algo que tinha registro em minha memória. Foi só recentemente que, num esforço de recordação, lembrei-me de um possível caso, vivenciado na rua da casa onde passei minha infância e adolescência. Lá, onde quase todos os dias eu brincava e jogava bola com meus amigos, havia uma garota cujo nome eu não sei, mas que era conhecida por todos da rua como “Biaga”. O apelido, com uma dose de maldade e de zombaria que parece ser própria das crianças, referia-se aos sons que nossa amiga, incapaz de articular uma só palavra em língua portuguesa, emitia ocasionalmente: “Bi...a...ga”. Sabendo hoje do que eu sei, me questiono se Biaga possuía qualquer problema de desenvolvimento mental ou articulatório, ou se simplesmente era uma garota surda que, nascida numa família de ouvintes, acabou não tendo acesso a qualquer língua. Se de fato isso ocorreu, ela foi a única experiência com surdos que tive em minha vida, antes de iniciar meus trabalhos de IC.

A partir desses trabalhos, porém, uma outra grande guinada na minha vida aconteceu, e, curiosamente, mais uma vez em direção a um universo social bastante peculiar, o mundo dos surdos. Como no caso do punk, essa nova experiência teve um papel fundamental nesse meu processo contínuo de construção identitária. Foi através do meu envolvimento com os estudos surdos que eu me abri a uma nova safra de amigos, tanto no meio surdo quanto no acadêmico; que passei a frequentar outros ambientes; a discutir e a me informar a respeito de outras questões; e até mesmo (embora a contra-gosto) a me vestir de outras maneiras em contextos sociais mais exigentes. Se no caso do punk, foi a música,

essa maravilha proporcionada pela fantástica capacidade humana de ouvir sons, que me fascinou e roubou minha alma, no caso dos estudos surdos, foi a língua de sinais, essa maravilha proporcionada pela incapacidade humana de ouvir sons (ou, para ser mais politicamente correto, essa maravilha proporcionada pela fantástica capacidade adaptativa do ser humano de socializar-se numa linguagem complexa através dos sentidos biologicamente disponíveis a ele) que acabou atraindo minha simpatia e roubando minha alma. Hoje essa nova experiência já se estende por intensos e significativos quatro anos, e certamente vai acompanhar minha formação profissional pelo resto de minha vida.

Com o início da minha primeira pesquisa nessa área, tanto as leituras teóricas quanto a experiência de convívio direto com surdos no ambiente da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, a FENEIS, começaram a me conscientizar cada vez mais a respeito da situação social da comunidade surda – como ela se apresenta atualmente, como ela veio a ser do jeito que é, e como os próprios surdos desejam mudá-la. Foi ficando mais claro para mim, então, que os paralelos entre o punk e os estudos surdos, por mais bizarros que pudessem parecer a qualquer um que não fosse eu próprio, não se limitavam às fascinantes peculiaridades desses dois universos. Isso porque, gradualmente, eu ia me dando conta de que por trás das questões acadêmicas mais pontuais às quais a minha pesquisa buscava responder havia fins políticos de ordem maior. Assim, se no punk o prazer da música e da socialização numa sub-cultura eram acompanhados, e em grande parte motivados, por importantes questões políticas, nos estudos surdos o fascínio pelo conhecimento teórico relativo às implicações sociais, lingüísticas e culturais da surdez também era acompanhado, e em grande parte motivado, por questões dessa mesma ordem. De modo que parte de minha inspiração com esses dois universos referia-se à possibilidade de enxergá-los como meios para se atingir determinados fins políticos, isto é, de enxergar a minha atuação em ambos como uma forma de luta por justiça social – embora, é preciso ressaltar, eu não tenha dúvidas de que tanto a música, no caso do punk, quanto o conhecimento teórico, no caso dos estudos surdos, definitivamente não se reduzam a esses fins.

É dessa ligação estreita entre teoria e política, portanto, que emergiram as minhas três primeiras experiências de pesquisa acadêmica na área de estudos surdos – as duas ICs e o presente mestrado. Em todas elas, busquei enquanto pesquisador delinear e analisar a

situação de ensino/aprendizagem da língua de sinais brasileira (LSB ou LIBRAS) como segunda língua. O que mudou de uma pesquisa para outra, apenas, foi o foco de análise: na primeira, estudei diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de LSB, a partir de minha própria perspectiva enquanto aluno ouvinte; na segunda, estudei esses e outros aspectos através da tradução de um livro sobre ensino da língua de sinais americana (ASL), partindo assim da perspectiva de professores surdos mais experientes de outros países; em meu mestrado, por fim, procurei estudar o ensino de LSB a partir da perspectiva dos próprios professores surdos brasileiros. A razão da insistência nesse tema, manifesta no desejo de contornar a questão por diferentes vias de relevância, é que a qualidade do ensino de LSB para ouvintes se coloca como um pilar fundamental na estruturação de uma educação de surdos que possa ser caracterizada pelo reconhecimento de sua diferença lingüística e cultural – uma educação sem a qual, acredito eu, a comunidade surda não poderá nunca alcançar uma condição de igualdade social em relação ao mundo ouvinte.

Uma lição que acredito ter aprendido nessas três pesquisas realizadas no mundo surdo é que, em situações de forte assimetria entre o meio acadêmico e o grupo pesquisado, não basta a nós, pesquisadores, apenas sermos simpáticos à causa do grupo estudado; nosso compromisso deve traduzir-se num envolvimento estreito com o grupo em questão. Essa foi uma lição que aprendi na prática, ao perceber que minhas possibilidades de atuação acadêmica no mundo surdo cessavam no preciso momento em que minha pesquisa exigia um movimento de maior inserção, que deixasse um pouco de lado o *monólogo* acadêmico unilateral e desse início a um *diálogo* com aqueles que eu mais desejava atingir, os próprios surdos. O andamento das pesquisas mostrou-me, portanto, que a vinculação entre compromisso teórico e compromisso político não devia estar apenas atrelada às justificativas do projeto; elas deviam permear inclusive os seus objetivos e sua metodologia. Essa constatação foi o grande motivo para que a presente pesquisa de mestrado se constituísse do modo como se constituiu, embora a necessidade de dar um passo além das duas ICs – incorporando o compromisso político nos objetivos e na metodologia – tenha repercutido no trabalho de algumas formas que precisam ser consideradas.

O item 2 desta dissertação já é revelador nesse sentido, uma vez que consiste numa tentativa de mostrar como um aspecto tão pontual como o ensino de LSB como segunda

língua, o foco de análise deste estudo, pode ter implicações políticas tão profundas na vida dos surdos. Através de um delineamento mais detalhado do contexto sociolingüístico e cultural da surdez, espero ter podido demonstrar que – como o título da discussão já trata de apontar – é a própria emancipação da comunidade surda que está em jogo quando debatemos a qualidade ou a precariedade do ensino dessa língua. O texto serve, portanto, não somente como uma grande contextualização, mas como uma grande justificativa da pesquisa; necessária, a meu ver, para que os dados empíricos e a sua análise aqui apresentados possam ser explorados de maneira mais plena e crítica pelos leitores menos familiarizados com o mundo surdo.

Uma impressão negativa que pode decorrer da leitura desse texto é a de que ele passa por categorias como “comunidade surda” e “cultura surda” de maneira muito pouco problematizada, pressupondo-as ao invés de discuti-las dentro de toda a complexidade que esses conceitos exigem. No tratamento que ofereço ao tema, pertencem à comunidade e à cultura surda todos aqueles que como seus membros se auto-definem, reconhecendo-se uns aos outros pelo uso da língua de sinais. Embora eu admita que essa possa ser uma definição um tanto simplista, que ignora a heterogeneidade constitutiva de qualquer “comunidade” e “cultura” – ainda mais no caso dos surdos, que, não apenas socialmente mas também fisicamente, nascem e se constituem como grupo em locais de “puro contato” com o mundo ouvinte – entendo também que tal discussão em nada contribuiria, e possivelmente até prejudicaria, uma clara percepção das políticas públicas que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade de vida dos surdos, bem como do papel que o ensino de LSB desempenha na construção de tais políticas. A meu ver, há situações em que o movimento de “essencialização” pode ser tão libertador quanto o de “pluralização”, o contexto político sendo o fator decisivo para nos orientar sobre qual lado da balança devemos pender. E o que o contexto político atual me diz é que, mais do que tudo, o que os surdos hoje necessitam é ter a sua diferença (ainda que homogeneamente concebida) reconhecida. Assim, se aos olhos da academia esse texto corre o risco de parecer pouco crítico e embasado em sua afirmação de uma cultura surda e de uma língua sinalizada independentes da cultura e língua nacionais, reconheço que nesse ponto a minha balança esteja pendendo mais para o pólo político do que para o teórico.

O item 3 discute os procedimentos da história oral, principal metodologia empregada na coleta e no tratamento dos dados empíricos da pesquisa. Tendo em vista a proposta teórica deste estudo, de realizar entrevistas com os professores surdos a fim de identificar e analisar as suas concepções sobre língua, ensino de língua e a academia, parece haver pouca razão para se buscar “lá longe”, no prédio da História, uma metodologia para esse fim. Mais uma vez, porém, a decisão se justifica quando consideramos o compromisso político e, conseqüentemente, ético do presente trabalho, uma vez que essa abordagem, ao contrário da grande maioria com a qual estou familiarizado, traz (em sua vertente desenvolvida pelo prof. José Carlos Sebe de Bom Meihy) uma preocupação central em não reduzir o *colaborador* à condição de *informante*, e as *histórias de vida* coletadas à condição de mero *objeto de análise* do pesquisador. Assim, a idéia desta pesquisa era a de que ela pudesse se mostrar recompensadora não apenas para mim, mas também para os professores surdos, critério que eu procurei satisfazer dedicando parte importante do meu trabalho a um tratamento especial (i.e. uma espécie de romanceamento) das entrevistas, chamando a atenção do leitor para as experiências de vida dos surdos como narrativas com seu valor intrínseco. Entre os frutos da pesquisa, portanto, estarão as recriações das quatro entrevistas realizadas, três delas na forma aproximada à de um romance polifônico, e uma delas na forma de um monólogo.

Mas qual é a razão desse tratamento diferenciado? Na leitura do item 3, o leitor verá que minha proposta de história oral, adaptada ao contexto da comunidade surda, foi uma proposta reformulada a partir da abordagem do prof. Meihy. Por essa razão, julguei pertinente oferecer, em pelo menos uma das entrevistas, um tratamento de acordo com a abordagem à qual critiquei em meu trabalho. A intenção é de, em primeiro lugar, deixar claro que minha crítica não tem de modo algum a pretensão de substituir a proposta do prof. Meihy, mas sim de flexibilizá-la de acordo com as circunstâncias de minha pesquisa particular; e, em segundo lugar, de oferecer uma referência de tratamento dos textos dentro das duas propostas discutidas, a fim de que o leitor tenha recursos para, ele próprio, oferecer um parecer comparativo sobre as possíveis vantagens e desvantagens de uma abordagem em relação à outra.

Tendo terminado, então, no item anterior, a discussão teórica sobre a importância do colaborador na pesquisa em história oral, decidi apresentar as histórias de vida recriadas

dos professores surdos logo em seguida, no item 4. Em geral, o que acontece nos trabalhos acadêmicos de cunho temático, seja o tema qual for, é que os dados empíricos em forma de entrevistas são reduzidos à qualidade de objetos de análise. Na melhor das possibilidades, as entrevistas integrais são apresentadas em forma transcrita num *apêndice* cuja leitura é opcional, isto é, passível de consulta por parte de um ou outro leitor mais exigente. Nesta pesquisa, entretanto, considero a leitura das experiências de vida dos professores surdos fundamental, uma vez que, tanto nos tópicos abordados quanto na intensidade com que se revelam, tais experiências ultrapassam em muito quaisquer pretensões analíticas que um trabalho acadêmico poderia ter. Ouso inclusive dizer que o que de mais significativo esta pesquisa tem a oferecer não é a análise, desenvolvida no item 6, mas precisamente as histórias de vida apresentadas nesse item 4.

No item 5, então, meu olhar distancia-se do compromisso político para centrar-se nos conceitos e no raciocínio que estão por trás da análise temática das entrevistas com os professores surdos. A proposta de análise desenvolvida foi toda ela baseada no estudo de Devon Woods com professores de inglês como segunda língua, embora a presente pesquisa seja significativamente distinta pelo menor grau de abrangência e complexidade. Enquanto a pesquisa de Woods combina uma abordagem cognitiva a uma abordagem etnográfica, focalizando em aspectos tais como a estrutura e o planejamento da aula/course, e a interpretação do ensino pelo professor, a minha pesquisa focaliza apenas esse último aspecto. Além disso, enquanto o estudo tomado como referência realiza uma rica triangulação de dados, coletando, analisando e contrastando informações de diferentes fontes (i.e. entrevistas abertas gravadas em áudio, aulas gravadas em vídeo, depoimentos espontâneos dos professores em sessões nas quais eles assistem às suas próprias aulas gravadas, entre outras), a minha pesquisa se limita basicamente a uma única fonte, proveniente de entrevistas abertas. Ainda assim, a essência de ambos os trabalhos é a mesma, isto é, identificar o sistema de crenças, suposições e conhecimentos (ou BAK, as iniciais para *beliefs, assumptions and knowledge*) que orientam as práticas dos professores de segunda língua, de modo que, ao trazê-las da condição de pano de fundo para a de figura, elas possam tornar-se objeto de reflexão para os próprios professores surdos, bem como para os acadêmicos que tenham interesse em desenvolver trabalhos colaborativos

com as instituições de ensino de LSB como segunda língua visando o aprimoramento desse campo.

No item 6, encerro a dissertação apresentando a análise temática das entrevistas. Nele eu faço uma breve apresentação dos entrevistados, partindo, em seguida, para a análise propriamente dita dos diferentes aspectos que caracterizam o BAK dos professores surdos: suas origens, sua natureza e sua evolução. Sob esses três aspectos, eu analiso então as concepções que os professores trazem acerca de temas como metodologia, língua e organização do currículo, os alunos e objetivos do ensino, fatores inibidores e facilitadores da aprendizagem, e, por fim, as visões sobre a academia. Os resultados são então avaliados à luz do contexto social em que a prática desses professores se insere, e possibilidades de “intervenção” por parte da academia são consideradas. Essa apreciação dos resultados em vista do contexto da pesquisa deixa mais uma vez claro, ao meu ver, a indissociabilidade entre o compromisso teórico e político da pesquisa, principalmente quando analiso as possibilidades de intervenção acadêmica no campo de ensino em questão. O texto termina, então, com uma breve auto-crítica sobre as limitações da análise, estimulando o leitor a enxergá-la menos como um empreendimento de descoberta de problemas a serem solucionados do que como um levantamento crítico de questões passíveis de reflexão.

Na conclusão de meu projeto de pesquisa, redigido pouco mais de dois anos atrás, defini os papéis que essa pesquisa deveria desempenhar em torno de três pontos principais: um papel educacional, estabelecendo uma análise de dados abrangente para a elaboração de planos de intervenção no ensino da LSB; um papel social, oferecendo mais um meio de expressão para a experiência da comunidade surda de São Paulo; e um papel acadêmico, contribuindo, através de suas dúvidas e reflexões, entraves e soluções, para desenvolvimento dos procedimentos da história oral. Hoje, finalizada a pesquisa, acredito que eu tenha atendido a essas expectativas, embora caiba ao leitor julgar em que medida a dissertação que se segue justifica ou não tal crença.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

A situação sociolingüística e cultural da comunidade surda e o papel fundamental do ensino bilíngüe na sua emancipação

2.1. Introdução

Em poucos outros contextos a qualidade do ensino de segunda língua traz implicações tão profundas sobre a vida da comunidade usuária da língua-alvo quanto no caso da comunidade surda e de sua língua de sinais brasileira, das quais a presente pesquisa pretende tratar. A comunidade surda brasileira se encontra hoje numa posição em que a qualidade do ensino da LSB como segunda língua deve desempenhar um papel determinante para a superação da condição de subordinação que tem caracterizado a vida de pessoas surdas desde os tempos mais remotos.

Para o leitor menos familiarizado com o mundo surdo, entender o porquê dessa afirmação exige uma exposição mais detalhada, a saber, um breve panorama que situe a surdez num contexto sociolingüístico e cultural e não mais, como tradicionalmente o tema tem sido tratado, num contexto clínico e patológico. Tal panorama, que será agora traçado, tem como objetivo esclarecer a atual condição da luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua e cultura, e também o modo como a questão educacional do ensino bilíngüe se coloca em seu caminho rumo à emancipação social.

2.2. Pelo reconhecimento cultural: o uso político estratégico do local da surdez

Nas culturas humanas, o fenômeno da hibridez constitui-se em um aspecto da identidade que se manifesta principalmente no momento de contato cultural, situação em

que o indivíduo se vê na necessidade de ajustar a sua tradição cultural, construída e compartilhada com o grupo com o qual se identifica, em face daquele *outro* com quem interage no momento de enunciação cultural (Bhabha, 1994). Pessoas dos mais diversos grupos culturais – parece plausível generalizar – possuem, a priori, uma tradição cultural que elas trazem para o momento de enunciação cultural; tradição essa que, como o próprio nome sugere, começaria a ser edificada desde o nascimento da pessoa em um dado grupo cultural, e percorreria todo o seu processo de formação social subjetiva nessa cultura.

Os surdos, enquanto grupo cultural, também possuem a sua tradição, embora num sentido um tanto distinto do acima apresentado. Ocorre que o caminho por eles percorrido em sua constituição identitária e cultural se mostra marcadamente distinto do caminho “natural” – se é que assim pode-se dizer – trilhado pelos chamados grupos étnicos. Esse diferente percurso explica não apenas o sentido diferencial da tradição para os surdos, mas também explica, em grande parte, o modo como eles têm sido predominantemente vistos e tratados pela sociedade majoritária até os dias de hoje, bem como as dificuldades que eles enfrentam para superar essa visão e tratamento.

Ao contrário de grande parte dos grupos culturais, a maioria esmagadora dos surdos não traz uma tradição cultural de seus berços, isto é, da família, que parece consistir, em nosso mundo ocidental, a unidade primeira e mais fundamental de fomento cultural do indivíduo. Apenas cerca de cinco, de cada cem surdos, pertencem a famílias de pais surdos (Hall, 1989). O corolário dessa situação é que os surdos não são vistos pela sociedade majoritária ouvinte como um *outro*, exatamente. Para o senso comum, os surdos são *ouvintes deficientes*, isto é, uma manifestação patológica, ou desviante, do próprio padrão social de normalidade hegemônico.

As origens da perspectiva patológica da surdez se encontram já na antiguidade (Capovilla, 2001: 1480-1). Por séculos, desenvolveu-se a crença de que o indivíduo surdo não seria educável. Aristóteles acreditava que todo o processo de aprendizagem se dava pela audição. Na Idade Média, supunha-se que os surdos não poderiam se salvar, uma vez que não podiam ouvir a palavra de Cristo. Grandes filósofos como Kant e Schopenhauer afirmaram que o surdo seria incapaz de exercer o raciocínio e realizar pensamentos abstratos. Tais visões se fortalecem na era moderna através da filosofia do ensino de surdos,

que preconiza a oralização e o abandono da língua sinalizada como único meio de promover a integração do surdo na sociedade.¹

Nas últimas décadas, porém, tem sido questionado o fato de a defasagem na formação do indivíduo surdo ser intrínseca aos próprios indivíduos, isto é, ser acarretada pela surdez em si. Levantando esse questionamento, Wilcox (1994) afirma que a surdez pode ser vista sob dois ângulos distintos: na visão patológica, o surdo é visto como um ouvinte deficiente; o cerne do problema é físico, está dentro do indivíduo; e o objetivo principal da educação é remediar essa situação da melhor forma possível para que o aluno surdo se adapte à cultura ouvinte. Na visão cultural, no entanto, o surdo não é um deficiente, mas uma pessoa que tem uma forma singular de ver o mundo; o problema principal é cultural e político, está fora do indivíduo; e o objetivo principal da educação é o de estimular o surdo ao máximo em suas próprias potencialidades. Assim, Wilcox afirma:

“Se aceitarmos a visão patológica da surdez, e também acreditarmos que o conhecimento é externo ao indivíduo, então será natural atribuir a condição física do aluno surdo como sendo a fonte de suas dificuldades ... Entretanto, se acreditarmos que a surdez pode capacitar o indivíduo para uma visão de mundo diferente e que o conhecimento é construído ativamente, então poderemos esperar que as pessoas surdas venham apresentar um entendimento de mundo diferente daquele apresentado pelas pessoas ouvintes” (p. 110).

O fato de a sociedade majoritária olhar a surdez como patologia traz algumas implicações para a luta dos surdos que precisam ser consideradas. Aos olhos dessa

¹ Um exemplo bastante recente de como a perspectiva patológica da surdez permanece ainda viva nos dias de hoje pode ser encontrado no artigo do médico Ítalo Carvalho (2003), publicado no jornal *Medicina*, do Conselho Federal de Medicina. Neste artigo, a condição de ser surdo é retratada por Carvalho da seguinte maneira: “O deficiente auditivo perdeu o sentido mais importante para a integração do ‘Eu’ no mundo, sofre mais que o cego. É geralmente tristonho, solitário, sensível, tímido e frustrado porque a natureza, súbita ou progressivamente, ‘roubou-lhe’ o sentido da audição ... Desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou – o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. Simpático ou antipático, é uma pessoa que sofre, profundamente, por tão humilhante patologia”.

Uma resposta crítica a esse artigo, elaborada pelo Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez (GTLS) – grupo que envolve professores e pesquisadores de diversas áreas no desenvolvimento de estudos sobre os aspectos culturais e lingüísticos da surdez – pode ser encontrada no endereço: <http://sabin.futuro.usp.br/usuarios/mccleary/gtls/docs/CFM.pdf>.

sociedade, grupos minoritários com profundas diferenças lingüísticas sempre coincidem com *minorias imigrantes*, isto é, estrangeiros cujo status cultural e lingüístico diferenciado é reconhecido, embora o fato de pertencerem à outra nação possa vir a ser fonte de discriminação. Frente aos surdos, no entanto, o olhar discriminatório da sociedade majoritária assume uma perspectiva distinta. Não há, nem nunca houve, qualquer polêmica quanto ao fato de os surdos nascidos no Brasil serem considerados membros da nação brasileira, tal como qualquer outro cidadão ouvinte nascido aqui. Embora isso pareça constituir-se numa vantagem, o problema acarretado por tais circunstâncias não é menor: não somente a língua e cultura surdas carecem de um status igualitário frente à sociedade ouvinte; elas sequer são reconhecidas em sua diferença!

Nesse sentido, é interessante traçar um paralelo entre os surdos e os gays. Não é coincidência o fato de ambos os grupos serem vistos como patologias pela sociedade majoritária, afinal de contas, tanto surdos como gays nascem em famílias dentro das quais alguns aspectos importantes de sua identidade pessoal são vistos de maneira muito negativa. Tais aspectos, então, desde que não sejam suprimidos, tenderão a ser compartilhados (i.e. construídos social e politicamente) de modo tardio por esses indivíduos com outras pessoas em condição similar. Quando isso acontece, e quando a identificação com o grupo cultural se torna mais uma fonte de fortalecimento da auto-estima do que de conflito para o indivíduo, esses tenderão a afastar-se de sua “família biológica”, aproximando-se mais e mais de sua recém-adquirida “família cultural”.

É em face desses fatos que, podemos dizer, o caminho para a constituição identitária e cultural percorrido pelos surdos se mostra inverso àquele percorrido por outras minorias lingüísticas – tais como os grupos imigrantes. Esses nascem imersos numa cultura distinta da majoritária e, com o contato cultural tardio, movem-se (ou podem mover-se) da “periferia” cultural trazida do berço em direção ao “centro”; os surdos nascem imersos na cultura majoritária e, com o aprendizado tardio da língua de sinais e o contato com a comunidade surda, movem-se (ou podem mover-se) do “centro” cultural ouvinte em direção à “periferia”. No que diz respeito à luta pela emancipação social, as minorias imigrantes lutam para receber igual consideração e, desse modo, serem respeitadas em sua diferença; os surdos lutam primeiro para serem reconhecidos como diferentes, para somente então, alcançarem a consideração e o respeito que lhes é devido.

O paradoxo que a situação acima descrita coloca não por acaso tem sido fonte de preocupação entre surdos (Andersson, 1994: 10) e deve ser analisado cuidadosamente. Por um lado, nota-se que a luta pela afirmação da surdez enquanto diferença lingüística e cultural, e não enquanto deficiência, é um passo fundamental para a concretização de uma educação bilíngüe habilitadora, e não incapacitadora (Ferreira Brito, 1993; Quadros, 1997; Skliar, 1999a; 1999b), educação sem a qual a luta pela emancipação social dos surdos dificilmente poderia ser pensada. Por outro lado, nota-se que a luta pela conquista de direitos especiais aos surdos, concedidos precisamente pela classificação da surdez enquanto deficiência, é um fator de equiparação social necessário em uma sociedade como a atual, fortemente discriminatória e excludente com relação aos surdos, especialmente no âmbito profissional.²

Não raramente esse paradoxo tem conduzido pessoas envolvidas na luta pela emancipação da comunidade surda a certas atitudes que me parecem equivocadas. Em alguns casos, pessoas assumem uma posição afirmativa da surdez que seria perfeitamente válida, não fosse a sua postura radical. Para essas pessoas, o reconhecimento da surdez implica a abolição imediata e sob quaisquer circunstâncias da noção de deficiência, bem como de suas implicações sociais na forma de concessão assegurada em lei de direitos especiais aos surdos. Em contraste com tal posição, há aqueles que, reconhecendo a necessidade de leis de proteção social às pessoas surdas na sociedade atual, acabam se esquecendo de que tal situação deveria ser apenas paliativa. Claramente dando um passo para trás, essas últimas pessoas adotam então uma posição paternalista, em que assumem a noção de deficiência como algo inegável, mas consideram necessário oferecer aos “deficientes surdos” uma consideração igualitária.

O dilema dessa situação não me parece, contudo, intransponível, já que os surdos podem beneficiar-se, politicamente, dessa condição de ambivalência que, mesmo que não queiram, irá permear de um modo ou de outro seu discurso. Assumir uma atitude inflexível sobre a identidade surda significa desconsiderar o fato de que a maioria dos surdos, que não teve a oportunidade de desfrutar de recursos alternativos para uma educação bem sucedida

² Apenas para citar um exemplo já conhecido: há leis na Constituição Brasileira que garantem uma reserva mínima de vagas em empresas para deficientes, categoria dentro da qual os surdos são encaixados.

e que enfrenta preconceito e discriminação na busca por trabalho, seja negativamente afetada por uma eventual suspensão de benefícios sociais aos quais ela hoje tem direito. Assumir uma atitude paternalista, porém, significa esquecer o fato de que nossos padrões sociais de normalidade e anormalidade nada têm de natural, e que, enquanto construções sociais hegemônicas, atuam muito mais como ferramentas de dominação do que de equiparação cultural, econômica e política entre diferentes grupos sociais. Considerado o contexto atual, acredito eu, pode-se alternar de maneira legítima entre a luta pela emancipação surda e a luta pela proteção social de surdos, sem que isso comprometa o ideal de um dia superar-se definitivamente a condição deficitária atribuída aos surdos pelo olhar discriminatório da sociedade majoritária.

2.3. Pelo reconhecimento lingüístico: a busca de historicidade, vitalidade, padronização e autonomia da LSB

Quando consideramos todas as variantes lingüísticas utilizadas por uma grande *comunidade de fala* – as variantes de uma nação, e na nação, as de uma região, e numa região, as de grupos culturais, e nesses grupos culturais, as individuais, e no nível individual, as realizadas de acordo com as estratégias imediatas de interação social – concluímos que a noção do que constitui uma língua se trata, na verdade, de uma grande abstração lingüística. Mais do que isso, concluímos que o critério lingüístico em si não basta, e que são fatores políticos que, em última instância, determinam a existência ou não de uma língua.

Fishman (1972: 24-28) enumera, nesse sentido, quatro atitudes sociais em relação à língua, que se mostram fundamentais para a atribuição de valor social a uma dada variante lingüística: historicidade (i.e. a língua deve possuir uma trajetória histórica associada a algum movimento nacional ou ideológico); vitalidade (i.e. a língua deve ser empregada por um grupo social cotidianamente e nas mais diversas funções diárias); padronização (i.e. a língua deve possuir uma relativa unidade num dado espaço social, resultado da aceitação de uma variante como de maior prestígio); e autonomia (i.e. a língua deve ter um sistema lingüístico próprio, reconhecidamente independente de outras línguas).

A historicidade da LSB, cultivada pelo movimento dos surdos brasileiros em busca de sua afirmação lingüística e cultural, tem sua origem na França, já na época moderna. Com o objetivo de traçar essa historicidade, no entanto, é preciso voltarmos nossa atenção para o campo educacional, principalmente – e, no que concerne à historicidade das mais diversas línguas sinalizadas do mundo, a necessidade desse direcionamento não é de se surpreender. Isso porque, com raras exceções – como por exemplo o caso da ilha de Martha's Vineyard nos Estados Unidos, ou da tribo de Urubu-Kaapor no Brasil³ - é somente no meio escolar que as crianças e adolescentes surdos encontram uma oportunidade de conviver cotidianamente com outros surdos, possibilitando dessa maneira a emergência de *redes de interação* em língua sinalizada que seriam impossíveis de serem estabelecidas num ambiente familiar, onde cada surdo se encontra em geral isolado e incapaz de desenvolver-se lingüisticamente, dada a sua inacessibilidade à língua oral.

Foi através das anotações pessoais de um educador, então, conhecido como abade de l'Epée, que se tem hoje acesso a um dos principais registros da língua de sinais utilizada pelos surdos franceses no século XVIII – língua essa que, por razões históricas, acabou por se tornar a língua-mãe da LSB. L'Epée notou que, em situações naturais de interação entre surdos, esses comunicavam-se sempre em sinais. Tal observação fez com que ele percebesse a importância de utilizar esse mesmo canal gestual-visual para comunicar-se com seus alunos surdos, ao invés do canal oral-auditivo enfatizado em outras abordagens, como a oralista.⁴ As mesmas observações do abade, contudo, levaram-no também a

³ Martha's Vineyard é uma ilha a cinco milhas da costa sudeste de Massachusetts, onde o nascimento de pessoas surdas atingiu taxas elevadíssimas durante o século XVII, tornando a língua de sinais de Vineyard amplamente difundida e utilizada pela população local (Wilcox & Wilcox, 1997: 14-5). Algo similar ocorre ao norte do Brasil, no estado do Maranhão, onde uma língua sinalizada distinta da LSB é utilizada pela tribo dos Urubu-Kaapor, dada a alta incidência de surdos dentro do grupo (Ferreira-Brito, 1984).

⁴ A abordagem educacional de surdos voltada para a sinalização, elaborada na França com o abade de l'Epée, desenvolveu-se mais ou menos simultaneamente a uma segunda abordagem, a oralista, predominante na Alemanha. Nesse último país, a busca iminente por uma unidade nacional por volta do século XVIII, em face da forte fragmentação que se impunha anteriormente à formação do estado-nação alemão, ditava a necessidade de construção de uma cultura alemã única, que deveria então permear todo o sistema educacional. Para a educação dos surdos, essa demanda de unidade implicou o abandono da língua

concluir que os sinais então utilizados pelos surdos, estruturados com recursos gramaticais distintos daqueles encontrados nas línguas orais, seriam desconexos e agramaticais. L'Epée desenvolveu, com base nessa conclusão, um sistema sinalizado que consistia no léxico da língua sinalizada da França na época – a antiga língua de sinais francesa – acrescido de sinais inventados, referentes a palavras gramaticais da língua oral francesa, como conjunções, preposições, artigos e cópulas (Wilcox & Wilcox, 1997).

Essa abordagem, que pelo seu relativo sucesso difundiu-se por boa parte da Europa e dos Estados Unidos (Lane et al., 1996: 53), acabou chegando ao Brasil na segunda metade do século XIX.⁵ No ano de 1855, um francês de nome Ernest Huet, herdeiro da tradição educacional francesa iniciada por L'Epée, seria convidado pelo imperador D. Pedro II para iniciar a educação dos surdos brasileiros. O meio de ensino consistia basicamente no uso de um alfabeto manual e de um sistema sinalizado derivado da língua de sinais francesa (LSF). Como não havia escolas especiais no Brasil, Huet solicitou ao imperador a fundação de uma, e no dia 26 de setembro de 1857 seria então fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação de Surdos-Mudos – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES –, a primeira escola especial de surdos do Brasil.

A carência de pesquisas lingüístico-históricas sobre a LSB não nos permite saber se havia uma língua de sinais utilizada por surdos no Brasil anteriormente à vinda de Huet ao país e à inauguração da primeira escola especial no Rio de Janeiro. Apesar disso, já no ano de 1910, a fundação da Associação Brasileira de Surdos-Mudos aponta para o começo da consolidação de um grupo cuja língua e cultura iam, pouco a pouco, se firmando de uma maneira singular em meio à sociedade brasileira ouvinte. A hipótese mais provável é que – de maneira similar às propostas sobre a formação da ASL nos Estados Unidos (Lane et al, 1996) – a língua de sinais que hoje conhecemos como LSB seja resultado de um processo de *crioulização* de um *pidgin*, ou língua de contato, emergido nas antigas escolas especiais, cujas fontes seriam: em primeiro lugar, o sistema sinalizado derivado da LSF que foi

sinalizada em favor do desenvolvimento da oralização dos alunos surdos em alemão oral (Capovilla, 2001: 1481).

⁵ As informações aqui apresentadas sobre a influência francesa na educação especial brasileira foram retiradas do *site* oficial da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), encontrado no endereço: <http://www.feneis.com.br>.

importado na educação especial dos surdos brasileiros; em segundo lugar, os sinais caseiros próprios de cada aluno, trazidos de diferentes localidades do país; e, em terceiro lugar – o que ainda não se pode afirmar – alguma língua sinalizada local já existente entre os surdos brasileiros antes mesmo da vinda de Huet.

Nas décadas que se seguiram à fundação do INES, os sucessivos diretores acabaram por demonstrar diferentes atitudes em relação ao uso da língua sinalizada na escola. Alguns se mostraram mais abertos e admitiram o seu uso irrestrito entre os alunos, bem como entre esses e os professores. Outros diretores mostraram-se mais conservadores e exigiram, como meio de comunicação na escola, apenas o uso do alfabeto manual, auxiliado por um bloco de papel e caneta onde se pudessem escrever palavras e frases. Em 1910, contudo, a repercussão do Congresso de Milão⁶ acabaria se estendendo também ao Brasil, com a proibição definitiva do uso da língua de sinais e até mesmo do alfabeto manual nas escolas especiais, implantando-se, a partir de então, de maneira quase absoluta, a abordagem oralista de ensino.

Embora a consolidação dessa abordagem oralista tenha representado uma barreira para o desenvolvimento pleno da LSB, a *vitalidade* dessa língua demonstrou, ao longo do século XX, uma força incomum. Durante as muitas décadas em que foi estigmatizada, desacreditada, desestimulada ou até mesmo proibida pela política educacional oficial, a LSB – assim como as demais línguas sinalizadas do mundo – foi capaz de sobreviver porque havia surdos que resistiam, insistindo em se comunicar uns com os outros em sua língua nativa. Ao concentrar os surdos em escolas especiais por todo o país, o oralismo acabou por cultivar sementes que nunca pretendeu fazer florescer, uma vez que deu

⁶ O Congresso de Milão, realizado no ano de 1880, é um acontecimento sempre presente no discurso sócio-cultural da surdez como o marco a partir do qual a vida dos surdos se viu aprisionada pelo mundo ouvinte. Em geral, atribui-se a esse Congresso, cuja resolução favoreceu o método oralista de ensino, a responsabilidade pelo banimento da língua de sinais nas escolas especiais de surdos em nível mundial. Uma leitura mais crítica e diacrônica da história, contudo, mostra que a disputa entre as filosofias educacionais para surdos voltadas para a sinalização e as voltadas para oralização já há séculos se mostrava intensa na Europa; o Congresso tendo refletido um momento político no qual o conflito de idéias e interesses econômicos na educação especial européia começava a pender de maneira significativa em favor das propostas oralistas (Ronice Quadros, Comunicação Pessoal).

margem para que os surdos utilizassem a escola como um núcleo de agregação comunitária em que sua língua e cultura pudessem ser construídas e preservadas – mesmo que, se necessário, às escondidas. Não fosse a vitalidade da LSB durante esse longo período, a força com que a proibição da sinalização se impôs em todo o país poderia perfeitamente ter como corolário o desaparecimento definitivo dessa língua no Brasil.

Ao contrário disso, a incrível vitalidade da LSB e das demais línguas sinalizadas do mundo acabou de fato por impulsionar o seu processo de *padronização*, bem como dar início à conquista de sua *autonomia*. Isso ocorreu quando mais tarde, na segunda metade do século XX, a forma de comunicação sinalizada que os surdos utilizavam a despeito de todas as proibições começou a chamar a atenção da comunidade científica; o que resultou na publicação de uma série de estudos acadêmicos (i.e. gramáticas e dicionários) sobre as línguas sinalizadas. O passo inicial nesse empreendimento foi dado pelo lingüista norte-americano William C. Stokoe, através de seus estudos da ASL nos Estados Unidos, na década de 60. Sua principal contribuição foi a publicação do *Dictionary of American Sign Language* – em parceria com Dorothy Casterline e Carl Croneberg – livro que oferecia uma análise descritiva da ASL dentro dos modelos estruturalistas da lingüística moderna, além de um olhar sobre a surdez de um ponto de vista cultural e não mais patológico.

Esse estudo abriu as portas para uma rica área de conhecimento ainda não explorada. Nas décadas subseqüentes, pesquisas relacionadas com as diferentes línguas de sinais e com as culturas surdas espalhadas pelo mundo aumentaram extraordinariamente, principalmente nos países mais desenvolvidos da Europa e da América do Norte. A publicação de novos dicionários e gramáticas, primeiro com a ASL, e mais tarde, com outras línguas de sinais no mundo – como a LSF, por exemplo – conferia cada vez mais prestígio a essas línguas, que progressivamente passavam a ser vistas como *línguas naturais*, com autonomia não somente em relação às línguas orais, mas também em relação umas às outras.

Um trabalho decisivo, nesse sentido, foi a pesquisa desenvolvida por Klima e Bellugi (1979). O livro *The Signs of Language* viria consolidar a noção de que línguas sinalizadas como a ASL estavam estruturadas de acordo com os mesmos pilares

fundamentais das línguas naturais orais: a arbitrariedade do signo e a dupla articulação.⁷ Klima e Bellugi mostraram que a modalidade gestual-visual impunha diferenças marcantes na estrutura fonológica e morfossintática das línguas sinalizadas, e que a aparente ausência de gramática nessas línguas não passava, portanto, de uma incompreensão quanto aos mecanismos gramaticais peculiares que nelas se articulavam. As línguas sinalizadas, que no senso comum eram freqüentemente tidas como *línguas artificiais* inventadas e baseadas nas línguas orais, ganharam, a partir de então, um forte impulso para alcançar sua autonomia, enquanto sistemas lingüísticos independentes desenvolvidos naturalmente.

No Brasil, ainda que o processo de padronização e autonomia da LSB não tenha se consolidado, o caminho rumo ao reconhecimento da LSB já foi iniciado há algum tempo. Um trabalho precursor nesse sentido, foram os estudos conduzidos por (e sob a coordenação de) Lucinda Ferreira Brito no Rio de Janeiro, a partir da década de 80 (Ferreira Brito, 1984; 1988; 1990; 1995). Com a interrupção dos trabalhos desenvolvidos no Rio, no entanto, o segundo grande passo só seria dado recentemente, com a publicação de um dos mais extensos dicionários de língua de sinais até hoje elaborados: o dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe de língua de sinais brasileira/LIBRAS (Capovilla e Raphael, 2001a; 2001b). Com ele, tem-se acesso hoje a 9.500 verbetes em português, com seus respectivos correspondentes em língua de sinais e inglês; e os sinais aparecem representados formalmente, tanto através de ilustrações quanto de um sistema de representação escrita: o *SignWriting* (Capovilla et al., 2003).⁸

A conquista da autonomia de línguas que foram por tanto tempo estigmatizadas, contudo, é lenta e gradual, e as repercussões de todas essas pesquisas nunca se dão de maneira plena, ou imediata, no campo educacional. Assim, o primeiro redirecionamento na abordagem de ensino de surdos que se seguiu a essas pesquisas, a chamada abordagem da

⁷ No Brasil, o estudo sobre a arbitrariedade dos sinais, elaborado e aplicado inicialmente por Klima e Bellugi com a ASL, foi reproduzido de maneira expandida com a LSB por Capovilla et al. (1997). O estudo brasileiro ratificou a constatação dos pesquisadores americanos, de que, embora sejam mais icônicos, os signos lingüísticos das línguas de modalidade sinalizada também são fundamentalmente marcados pela contingência da relação entre significante/significado.

⁸ Uma breve discussão sobre a importância da escrita de sinais na educação dos surdos é apresentada mais à frente, na seção 2.4.2.

comunicação total, não implicou ainda uma aceitação completa da língua de sinais. A abordagem mostrou-se um pouco mais aberta à sinalização, atraída pela idéia de que o objetivo de desenvolver a língua oral nos surdos poderia ser alcançado não apenas através da “exposição direta” dos surdos à língua oral, mas por todos os meios possíveis, inclusive os sinais. Em geral, permitia-se nessa abordagem, desde a fala, passando por uma série de sistemas artificiais de sinais baseados nas línguas orais, até as línguas sinalizadas propriamente ditas. O objetivo era abrir tantos canais de comunicação quanto fossem possíveis na interação com os surdos. (Capovilla, 2001: 1482-3)

A grande contribuição dessa abordagem, no entanto, não foi a eficácia de sua aplicação, mas principalmente o fato de tornar os profissionais envolvidos na educação de surdos mais abertos à necessidade de se comunicar com os surdos por meio de sinalização. No âmbito prático, na verdade, ficou evidente que somente essa valorização dos sinais não bastava. O crescente volume de pesquisas sobre a estrutura e o léxico das línguas sinalizadas destacava cada vez mais a autonomia dessas línguas, o que tornava mais e mais patente a incompatibilidade estrutural e lexical entre as línguas orais e as línguas sinalizadas. Tal constatação demonstrava ser inviável a prática corrente na abordagem da comunicação total, de empregar os sinais concomitantemente à fala.⁹ Foi quando tais fatos começaram a se tornar mais evidentes, por volta da década de 80, que começou a considerar-se, então, de maneira mais séria, uma perspectiva bilíngüe para o ensino dos surdos.

Essa busca inicial da historicidade e vitalidade, da padronização e autonomia da LSB, constitui um retrato sociolinguístico da comunidade surda por demais incipiente. Muitas pesquisas são ainda necessárias para aprofundar nosso conhecimento sobre essa língua – tanto no que se refere aos estudos diacrônicos da LSB, que revelem sua trajetória histórica; quanto aos estudos sincrônicos da LSB, que revelem a suas características gramatical e lexical, bem como as suas variantes sociais. Somente com tais estudos,

⁹ Pesquisas na Dinamarca, em que professores de surdos eram gravados em vídeo durante suas aulas, ratificaram ainda mais essa conclusão. Elas mostraram que, quando os professores ouvintes sinalizavam e falavam simultaneamente, eles omitiam sinais e pistas gramaticais fundamentais à compreensão dos enunciados, de modo que as crianças surdas permaneciam sem acesso pleno tanto à língua oral quanto à língua sinalizada (Capovilla, 2001: 1485-6).

poderemos ampliar nossas bases de reivindicação para a inclusão da LSB na educação de surdos, através de uma política de ensino que reconheça a legitimidade da língua e cultura surdas de maneira plena.

2.4. Pelo ensino bilíngüe: o caminho rumo a uma nova educação especial para surdos no Brasil

2.4.1. As promessas da educação bilíngüe

Estudo atrás de estudo, a proposta de ensino bilíngüe para minorias tem se mostrado não somente a alternativa mais ética, mas também a mais eficaz no sentido de otimizar o desenvolvimento lingüístico, cultural, cognitivo e psicológico, e, conseqüentemente, o potencial acadêmico de crianças de grupos minoritários, como é o caso dos surdos. Talvez um forte empecilho para a implementação de uma política educacional dessa natureza para surdos brasileiros seja exatamente a carência de pesquisas feitas atualmente nesta área por aqui. Embora tais pesquisas sejam, de fato, ainda raras no Brasil, diferentes modelos de educação bilíngüe têm sido pesquisados em profundidade nos locais em que eles têm sido experimentados – os Estados Unidos sendo um dos principais locais –, revelando de maneira consistente os grandes benefícios que podem ser acarretados adotando-se tal política na educação de minorias.¹⁰

Antes de trazer essas pesquisas para discussão, contudo, uma distinção crucial deve ser feita sobre o contexto em que elas se inserem: a diferença entre o *bilíngüismo de elite* e o *bilíngüismo popular* (Paulston, 1980). Sabemos que nunca houve qualquer obstáculo político e educacional para a promoção do bilíngüismo para as classes média e alta; pelo contrário, a opção pela aquisição de uma segunda língua (L2) por pessoas desse grupo social foi sempre vista com muito bons olhos pela sociedade majoritária. Uma situação bastante diferente se coloca na situação social de grupos minoritários. Para eles, os obstáculos políticos e educacionais para a aceitação social de um ensino bilíngüe colocam-

¹⁰ Essa seção está restrita a poucas referências, mas é importante frisar que muitas delas consistem, por sua vez, de extensos levantamentos de pesquisas na área – o que amplia a representatividade das conclusões alcançadas.

se de maneira surpreendentemente ostensiva; e justamente num contexto social em que, ao contrário do anterior, o bilingüismo não é uma opção, mas uma necessidade de sobrevivência, uma vez que a língua da sociedade majoritária difere da *língua vernacular* utilizada pelo grupo (L1). É nessa última condição, e não na primeira, que os surdos se encontram, daí a necessidade de as pesquisas aqui reportadas deverem ser lidas num contexto social de bilingüismo popular.

Baral (1980) realizou um levantamento de pesquisas sobre os efeitos da mudança lingüística a que os alunos de grupos minoritários são submetidos em escolas monolíngües (i.e. abandono da L1 em favor da L2), bem como sobre os efeitos da preservação da L1 dos alunos em programas bilíngües, em países tão diversos quanto Estados Unidos, México, Perú, Paraguai, Suécia e Rússia, entre outros. O levantamento reporta a conclusão quase consensual de que a manutenção do uso da L1 da criança, ou a língua materna, como meio de instrução, tem um papel decisivo para o sucesso acadêmico da criança; assim como o abandono da L1 pela escola, substituindo-a pela língua majoritária, aponta para resultados diametralmente opostos.

Sucesso acadêmico de crianças em programas de imersão na L2 (i.e. programas em que a L2 é utilizada exclusivamente) também é reportado, mas, é interessante notar, somente em situações em que as habilidades comunicativas e acadêmicas da criança na L1 já estão consolidadas. É o caso, por exemplo, de crianças imigrantes que ingressaram com idade bem mais avançada na escola e que já haviam passado por um processo de escolarização na L1 por alguns anos em seus países de origem; é o caso, ainda, de estudantes de classe média e alta, também já escolarizados na L1, que mais tarde buscaram escolas de imersão em L2 a fim de intensificar a sua prática nessa língua – o contexto social do bilingüismo de elite. No caso de alunos de grupos minoritários em fase inicial de escolarização, por outro lado, a exclusividade no uso da L2 em programas de imersão se dá sob condições bastante adversas: sem que o aluno tenha quaisquer habilidades acadêmicas, orais ou escritas, na L1; sem que o professor seja um bilíngüe proficiente, capaz de entender e atender às necessidades do aluno na L1; sem que os alunos venham de um ambiente familiar em que a alfabetização seja valorizada; e sem que a língua e cultura

trazidas pelo aluno carreguem um status não-deficitário.¹¹ Desse modo, até quando os resultados de pesquisas sobre programas de imersão se mostram positivos, a conclusão levantada por Baral ainda se mostra consistente: tais programas só são eficientes para grupos cuja L1 possui status social elevado; nunca para minorias socialmente estigmatizadas e economicamente desprivilegiadas.

Cummins (1981) ajuda a refinar a discussão sobre o papel da língua materna na escolarização, combatendo a idéia de que o uso constante da L2 em casa seja benéfico ao progresso acadêmico dos alunos – ou que, como diz o senso comum, quanto mais o aluno utilizar a língua majoritária, mais rápido será o seu aprendizado e o seu ajuste à cultura majoritária. Citando uma série de pesquisas, o autor mostra que o progresso acadêmico não está relacionado à quantidade de interação na L2, mas fundamentalmente à qualidade da interação experimentada pela criança com adultos, em qualquer língua que seja. Quando os pais da criança não se sentem confortáveis com a língua majoritária, então seu eventual desejo de comunicar-se com a criança nessa língua pode acabar se mostrando de fato prejudicial, e não benéfico, para o desenvolvimento escolar de seu filho.

Krashen (1982) traz como suporte a um ensino bilíngüe a teoria por ele desenvolvida sobre aquisição de L2. Elaborada dentro de cinco hipóteses fundamentais (i.e. a hipótese da aprendizagem-versus-aquisição; a hipótese da ordem natural; a hipótese do monitor; a hipótese do *input*; e a hipótese do filtro afetivo), a teoria ressalta o papel preponderante da aquisição (inconsciente) da língua sobre a aprendizagem (consciente) formal de regras pelo estudante de L2. Dentro desse modelo, os únicos fatores que apontam como variáveis causais para a aquisição de L2 são o *input* compreensível (i.e. exposição a um uso lingüístico mais complexo do que aquele que o aluno conhece, mas uma exposição sempre significativa) e o filtro afetivo (i.e. a baixa ansiedade, elevada motivação e forte auto-estima do aluno) (p. 62). A teoria de Krashen teve enorme repercussão no campo de

¹¹ A situação completamente distinta que enfrentam, de um lado, os grupos minoritários, e de outro, os grupos socialmente privilegiados, em face dos programas de “imersão”, levou pesquisadores como Steven Krashen, entre outros, a referir-se a esses programas, no caso das minorias, como programas de “submersão” (Krashen, 1981).

ensino de L2, pelo fato de ser uma das poucas teorias a ser alimentada por dados empíricos de pesquisas.

A implicação dessa teoria para o ensino de minorias é clara (Krashen, 1981). Se todo estudante de línguas deve ser exposto a fontes de *input* compreensível, conclui-se que isso não pode ser conseguido simplesmente colocando a criança em idade escolar para ouvir uma língua à qual ela não conhece – o que Krashen classifica como sendo puro ruído – mas sim oferecendo a ela instrução na língua nacional através de aulas que empreguem metodologias de ensino de L2, onde tanto o contexto da instrução quanto o nível lingüístico do professor são trabalhados de modo a tornar o *input* significativo para o aluno. Isso não significa, segundo o pesquisador, que as matérias curriculares devam ser postergadas para os anos mais avançados de escolarização, esperando que o aluno tenha um bom domínio da L2; significa, sim, que essas matérias devem ser incluídas desde o início na própria L1 do aluno. Vendo o professor utilizar uma língua que ele compreende e com a qual ele se identifica, as possibilidades aumentam de que a ansiedade desse aluno seja minimizada, e a sua auto-estima promovida, o que contribuiria para aumentar sua motivação. Além disso, o progressivo domínio das matérias acarretaria um desenvolvimento da cognição e do conhecimento prévio dessa criança que, em última instância, iria ajudá-la na aquisição da L2. Confirmando suas hipóteses, Krashen traz então dados de pesquisas empíricas de outros pesquisadores que se mostram bastante consistentes com tais predições.

Apesar dessas evidências apontarem para a validade do ensino bilíngüe, no entanto, é preciso ter claro em mente que diferentes programas bilíngües apresentam diferentes características e circunstâncias, aspectos esses que precisam ser considerados em conjunto na avaliação de cada um desses programas. Um desses aspectos, analisado por Cummins (1998), refere-se aos diferentes *tipos de ensino bilíngües*. O autor aponta, com base em seu levantamento de pesquisas, que muitas das apreciações negativas sobre ensino bilíngüe na literatura educacional se referem a programas bilíngües que não buscam de fato desenvolver a L1 dos estudantes. Isso significa que, mesmo admitindo a importância de se manter a L1 dos alunos como meio de instrução no período inicial de escolarização – evitando as conseqüências negativas da mudança lingüística destacadas por Baral –, tais programas ainda aspiram ao monolingüismo, atribuindo à L1 dos alunos um papel apenas provisório e adaptativo.

Do ponto de vista lingüístico, essa proposta de ensino bilíngüe, chamada *modelo bilíngüe de transição*, está fundamentada numa suposição sobre a aquisição de duas línguas que também é sustentada pelos programas de imersão, e que Cummins afirma ser contraditória aos dados empíricos de pesquisas. Trata-se da crença de que o nível de proficiência na L1 em nada contribua (ou até mesmo seja prejudicial, atuando como obstáculo) para a proficiência na L2, e que, por essa razão, a L1 deva ser abandonada tão logo quanto possível. Em resposta a isso, Cummins propõe o conceito de *common underlying proficiency* (CUP) segundo o qual, desde que a instrução na língua materna seja eficiente, transferência da proficiência da L1 para a L2 vai ocorrer, bastando apenas que o aluno seja suficientemente exposto a essa L2 (na escola ou na comunidade) e que tenha motivação para esse aprendizado (p. 3). Com base nessa conclusão, Cummins propõe então um *modelo bilíngüe de manutenção*, isto é, um ensino que invista na instrução da L1 de maneira tão ou mais incisiva do que é investido na instrução da L2 – proposta também favorecida por outros autores como Fishman (1979), que se refere a esse programa, porém, como *educação bilíngüe completa*.

Do ponto de vista cognitivo, os argumentos de Cummins em favor da necessidade de manutenção e desenvolvimento da L1 encontram suporte teórico principalmente nos trabalhos dos psicolingüistas cognitivos. Segundo Saville-Troike (1991), a aquisição e o desenvolvimento da competência na L1 facilita o processo de aquisição da L2 pelo fato de equipar a criança com uma variedade de roteiros (*scripts*) ou esquemas (*schemata*) que permitem a ela interpretar os significados de eventos similares em uma L2, mesmo que essa seja uma língua ainda desconhecida. Os roteiros ou esquemas são representações abstratas do conhecimento que se desenvolvem a partir de, e que são trazidos para, os processos comunicativos interpessoais. Essas representações são organizadas de acordo com situações recorrentes (e.g. andar de ônibus) e incluem aspectos como conhecimento do cenário, a identidade e função dos participantes, seqüências de atividades esperadas, regras de interação, e normas de interpretação. Quando os alunos começam a aprender uma L2, eles nunca começam a aprender todos os conceitos do princípio; eles os interpretam em termos das representações que já conhecem, fazendo eventuais ajustes dependendo da novidade com que os novos roteiros a eles se apresentam. Ao tornar as situações de interação bem

mais significativas, a experiência prévia rica na L1 permite, então, uma otimização na aquisição e no desenvolvimento da L2.

Do ponto de vista cultural, o ensino bilíngüe de transição mais uma vez parece compartilhar a visão de um programa de imersão: apenas a língua e cultura majoritárias é que têm valor. Enquanto, no caso do último, esse fim se reflete na negação de qualquer papel à L1 na escolarização das crianças de grupos minoritários, no caso do ensino bilíngüe de transição esse fim se reflete na atribuição de um papel meramente instrumental à L1. Cummins (1981) ressalta, nesse sentido, que uma das principais razões para o sucesso de programas bilíngües é justamente o fato de valorizarem a identidade dos alunos, buscando encorajá-los a ter orgulho de sua língua e de sua bagagem cultural. Essa valorização, que através das pesquisas tem se mostrado psicologicamente fundamental para o sucesso acadêmico do aluno, só pode ser realizada em programas bilíngües de manutenção, que acreditam na importância de se preservar e desenvolver ambas as línguas e culturas do aluno, durante todo o seu período de formação.

Um outro aspecto – também analisado por Cummins (1981) – que tem contribuído para um julgamento negativo de programas bilíngües de ensino refere-se ao desconhecimento, por parte dos educadores, da diferença entre proficiência comunicativa e acadêmica numa língua. O primeiro tipo, que se caracteriza pela habilidade do falante de comunicar-se em situações cotidianas de contato face-a-face, está inserido no que o autor chama de *contextos ricos*, em que a necessidade de elaboração lingüística, seja no ato de compreensão, seja no de construção do texto, é minimizada pela riqueza de pistas contextuais do ambiente físico imediato, apontando para o significado do texto. Já o segundo tipo de proficiência, a acadêmica, que se caracteriza pela habilidade do falante de comunicar-se a respeito de assuntos acadêmicos mais abstratos, tanto por vias orais quanto escritas, está inserido no que o autor chama de *contextos reduzidos*, em que a ausência de pistas contextuais do ambiente físico imediato exige do falante um alto grau de elaboração lingüística para compreender o significado do texto, ou mesmo fazer-se compreender em sua produção.

A incapacidade dos educadores de saber distinguir entre ambos os níveis de proficiência levou ao fracasso, ou a julgarem fracassados, muitos programas bilíngües de ensino. Os educadores esperavam que, tão logo a criança do grupo minoritário adquirisse

habilidade comunicativa na L2 – o que em geral ocorre após cerca de 2 anos de contato com essa língua – ela já estaria apta a alcançar bons resultados em atividades e avaliações envolvendo habilidades acadêmicas. O resultado era o fracasso dos alunos. Para explicar isso, Cummins aponta dados de pesquisas que indicam um tempo bastante maior – em geral, entre 5 e 7 anos de escolarização – para que alunos de grupos minoritários consigam alcançar o padrão normativo de nota/idade em avaliações que exijam habilidades acadêmicas em contexto reduzido. Isso porque, quando esse tipo de habilidade é exigido numa L2, a demanda cognitiva do aluno passa a ser muito maior. Sem o conhecimento desses fatos, diversos programas passaram a demandar cada vez menos dos seus alunos, acreditando, pelos resultados das avaliações, que eles tivessem algum comprometimento cognitivo resultante do ambiente familiar em que viviam, o que acarretou um atraso generalizado e permanente no desenvolvimento acadêmico geral dos estudantes.

Na verdade, a despeito desse tempo maior de maturação acadêmica na L2, pesquisas sobre bilingüismo têm demonstrado que a proficiência em duas línguas pode inclusive acarretar benefícios cognitivos para o indivíduo. Hakuta (1990), por exemplo, aponta como uma das evidências mais consistentes em seu levantamento de pesquisas na área, o fato de o bilingüismo estar positivamente associado a uma maior flexibilidade cognitiva e consciência meta-lingüística. O autor destaca a existência de estudos comparando crianças monolíngües com crianças bilíngües, bem como crianças bilíngües em diferentes graus de desenvolvimento, mostrando que o bilingüismo, quando bem desenvolvido, pode conduzir a uma melhor performance da criança no que diz respeito a uma variedade de habilidades intelectuais – embora ainda não se compreendam os mecanismos, ou mesmo as condições particulares, que têm conduzido a esses benefícios.

*

Experiências de ensino bilíngüe com surdos também têm sido aplicadas em alguns países. O primeiro lugar a fazer uma mudança na direção da educação bilíngüe de surdos foram os países escandinavos. Já em 1980, a Suécia assumiria uma posição dianteira no mundo, reconhecendo a língua de sinais sueca como *língua oficial e nacional*, ao lado do sueco oral; e, em 1983, adotando o bilingüismo como a política educacional oficial para o ensino de surdos naquele país. Na Dinamarca, a conquista definitiva do ensino bilíngüe só seria alcançada dez anos mais tarde, em 1992, quando o ensino da língua de sinais

dinamarquesa foi introduzido como matéria oficial em todas as escolas públicas de surdos. Com tais passos, os países dessa região já puderam demonstrar alguns sinais de avanço em relação aos demais, no que se refere ao desempenho acadêmico alcançado pelos alunos surdos em sua escolarização.

Embora as pesquisas nessa área da surdez ainda sejam reduzidas,¹² os poucos resultados disponíveis têm se mostrado favoráveis aos defensores de um ensino bilíngüe para surdos. Duas pesquisas destacam-se nesse sentido. Na Dinamarca, um experimento com ensino bilíngüe que acompanhou uma sala de aula de surdos durante todo o seu período de formação escolar, mostrou que ao final da graduação *todos* os estudantes foram capazes de atingir notas de alto nível (Jokinen, 1999).¹³ Detalhe interessante foi que o teste aplicado nessa avaliação fora o mesmo que, décadas antes, já havia sido aplicado, sem qualquer sucesso, com estudantes surdos sob o oralismo. Na Suécia, quando o primeiro grupo de alunos surdos a serem educados sob um programa realmente bilíngüe se formou, um estudo focado na capacidade de leitura e escrita desses alunos foi realizado a fins de contraste com alunos ouvintes de mesma faixa etária. Os resultados mostraram que a capacidade de leitura dos 19 alunos surdos era totalmente comparável à capacidade dos alunos ouvintes que concluíam a graduação naquele mesmo ano (Svartholm, 1999). O padrão de escrita, embora não houvesse atingido um nível tão elevado quanto o de leitura – apresentando ainda alguns erros de gramática – mostrou, contudo, que a produção dos alunos era totalmente compreensível.

Esses poucos resultados devem ser lidos em um contexto em que, sob a abordagem oralista de ensino, nunca pudemos assistir – a não ser em alguns raros e isolados casos – a qualquer avanço dos alunos surdos em qualquer parte do mundo para além do nível da quinta série do primeiro grau em sua proficiência escrita da língua oral – e, ainda hoje, o

¹² A carência de pesquisas pode ser explicada pelo quão recente ainda são essas experiências, mesmo nos países mais avançados, onde a implementação do ensino bilíngüe ainda se encontra em processo de maturação.

¹³ A pesquisa na Dinamarca citada no artigo de Jokinen se encontra em Mahshie (1995), cujo texto não obtive acesso. A referência do texto é: MAHSHIE, SN. **Educating deaf children bilingually**. With insights and applications from Sweden and Denmark. Washington DC: Pre-College Programs, Gallaudet University, 1995.

padrão tem se mantido por volta desse nível.¹⁴ Isso somado ao fato de que, num contexto mais amplo das minorias em geral, as evidências teóricas e empíricas trazidas pelos pesquisadores sobre os benefícios de um ensino bilíngüe têm se colocado de maneira bastante consistente e persuasiva. É em face de fatos como esses que palavras como as de Crawford (2000: 3), de que “cada vez mais é a política, e não a pedagogia, que determina como as crianças são ensinadas”, se mostram tão verdadeiras. Admitir um ensino bilíngüe implica estabelecer uma ruptura com a ideologia homogeneizante e excludente que tem fundamentado as propostas pedagógicas na modernidade ocidental – propostas colonialistas que continuam a estabelecer padrões de normalidade social, em relação aos quais a diferença se coloca, ora como deficiência a ser deliberadamente erradicada, ora paternalisticamente tratada (Skliar, 1999c).

Ter convicção de que os argumentos éticos e científicos convergem para um ensino bilíngüe de surdos não significa assumir que a implantação de um programa dessa natureza seja simples de ser levada a cabo.¹⁵ A implantação de qualquer política lingüística envolve uma série de questões que precisam ser cuidadosamente consideradas de acordo com o contexto particular de cada país; e, no caso dos surdos, em especial, ela certamente traz desafios adicionais que exigem nossa reflexão. Tais questões e desafios, contudo, dizem

¹⁴ Fernando Capovilla, comunicação pessoal.

¹⁵ Ver, nesse sentido, a experiência de ensino bilíngüe com surdos no Uruguai (Peluso, 1999). No artigo, Peluso reporta as dificuldades que praticamente inviabilizaram o progresso desse ensino durante os anos em que o autor atuou em uma das escolas públicas, com o objetivo de manter os princípios gerais da educação bilíngüe. Entre essas dificuldades, estão: a constante mudança das autoridades em todos os níveis educacionais, impedindo a continuidade teórico-metodológica do programa bilíngüe adotado; o fim da parceria com a universidade, impedindo a manutenção de grupos de controle e grupos experimentais para acompanhamento mais próximo dos resultados alcançados a cada ano; constante tensão e conflitos de visão e interesse entre as três culturas participantes do processo de transição, a saber, a dos acadêmicos, dos surdos, e dos professores; e, por fim, a pouca flexibilidade da instituição escolar no sentido de adaptar o ensino formal às características requeridas por um grupo cultural ágrafo, o que resultou em uma resistência à implantação de aulas voltadas para a instrução da língua de sinais uruguaiana, à aceitação e promoção da cultura surda, e à contratação de professores surdos para esses propósitos – entre outros procedimentos essenciais para o sucesso de um programa bilíngüe de manutenção.

respeito a aspectos infra-estruturais do ensino bilíngüe que são passíveis de serem superados, tão logo comecemos a investir nosso trabalho nesse sentido.

2.4.2. Questões e desafios a serem considerados em um programa de ensino bilíngüe para surdos

São diversas as variáveis que devem ser analisadas na elaboração de um programa bilíngüe de ensino. Entre as principais, estão: a ordenação das línguas (i.e. qual língua será ensinada primeiro e por quanto tempo?); o tempo de instrução (i.e. quanto tempo será devotado ao ensino de cada língua?); ênfase na cultura nativa do aluno (i.e. como será trabalhada a diferença cultural dos alunos?); etnicidade, competência e status dos profissionais (i.e. a qual grupo étnico pertencerão os profissionais da escola e qual deve ser a sua formação exigida?); meio de instrução (i.e. qual língua será usada como meio de instrução e por que período de tempo?); e objetivo da escolarização (i.e. quais habilidades acadêmicas devem ser desenvolvidas em cada uma das línguas?).¹⁶ Sem a pretensão de que a complexa discussão sobre ensino bilíngüe se encerre nessas variáveis, a presente seção pretende oferecer uma consideração inicial a essas questões, à luz da situação sociolingüística e cultural específica da comunidade surda brasileira.

Como já foi apontado anteriormente, apenas cerca de cinco em cada cem surdos pertencem a famílias ouvintes. Em geral, é interessante notar, a interação dos pais ouvintes com a criança surda não permite a eles descobrir a surdez de seus filhos antes de dois ou três anos de idade. Nesse período inicial, em que criança nenhuma é capaz de desenvolver a fala, as respostas visuais do filho são suficientes para que os pais não percebam qualquer falta de audição. Quando chega o momento em que as primeiras falas devem emergir, a hipótese inicial dos pais tende a ser a de que a criança apresente um pequeno atraso lingüístico, o que, até certo ponto, é comum de ocorrer. Somente quando esse atraso se estende demais, passando a causar algum incômodo, é que esses pais buscam algum tipo de auxílio médico, momento em que a falta de audição é então detectada.

Em geral, a descoberta da surdez é recebida pelos pais como uma terrível perda. Crentes de que a surdez não passa de uma deficiência, essa descoberta promove uma

¹⁶ Leland McCleary, comunicação pessoal.

frustração profunda em relação às expectativas sobre a felicidade futura da criança e da família, fazendo com que as interações dos pais com o filho surdo se tornem significativamente empobrecidas (Ahlgren, 1994). A partir de então, sem um programa governamental que busque desestigmatizar essa visão da surdez, e que oriente os pais sobre a importância de começarem a aprender a LSB, bem como de colocarem a criança em contato com surdos adultos fluentes nessa língua, a comunicação dentro de casa mantém-se num nível bastante superficial, dizendo respeito meramente à satisfação das necessidades básicas da criança: expressar vontade de comer, de brincar, de dormir, de se agasalhar, entre outras necessidades. Para atender a esses propósitos práticos e imediatos, freqüentemente emerge, entre pais e filhos, um conjunto de sinais “caseiros” inventados, mas nada que se assemelhe a uma língua.

O corolário dessa situação é que as crianças surdas atingem a idade escolar por volta de seis anos de idade sem qualquer língua propriamente constituída, a não ser esse parco vocabulário de sinais caseiros. Somente quando é encaminhada para uma escola especial de surdos é que a criança entra em contato com a LSB pela primeira vez. Lá, seus colegas surdos mais velhos e já fluentes na língua sinalizada servem como fonte de *input* para seu aprendizado, que em geral – ao contrário do que ocorre com o português oral no caso dos surdos – se dá de maneira natural e rápida, com a criança atingindo uma certa fluência e vocabulário em questão de poucos meses de convívio.

É nessas condições que a grande maioria das crianças surdas iniciam sua escolarização no Brasil: em um processo bastante atrasado de aquisição da LSB, e sem qualquer noção do português escrito ou oral. Essa situação indica que, nos primeiros anos escolares, um status privilegiado deva ser conferido à língua sinalizada.¹⁷ Através da instrução da LSB, em aulas que desenvolvam atividades de produção de narrativas, teatralizações, jogos lúdicos, entre outras, os alunos podem recuperar o tempo perdido no desenvolvimento lingüístico de sua língua nativa – essa poderosa ferramenta cognitiva,

¹⁷ Essa conclusão é corroborada por um grande número de pesquisas que apontam o melhor desempenho acadêmico de filhos surdos de pais surdos em relação aos filhos surdos de pais ouvintes, pelo fato de os primeiros estarem expostos a, e fazerem uso de, um uso cotidiano rico da língua sinalizada (Strong, 1988). O autor tira essa informação de Moores (1978), cujo texto não obtive acesso. A referência do texto é: MOORES, D. **Educating the deaf**. Psychology, principles and practice. Boston: Houghton Mifflin, 1978.

talvez a maior delas, que nós humanos temos posse – abrindo as portas, assim, para o seu potencial de aprendizagem acadêmica e de línguas.

Colocar a LSB como prioridade nos primeiros anos de escolarização implica, em primeiro lugar, estabelecer uma *ordenação das línguas* de maneira, ou simultânea, ou sequencial, mas favorecendo-se sempre a LSB. Em experiências de ensino bilíngüe com línguas orais, a preferência pela sequencialização das línguas (L1 → L2) tem se mostrado vantajosa, principalmente quando a criança pode ser alfabetizada em ambas as línguas. Isso porque ser alfabetizado na língua nativa é sempre um processo mais simples e rápido do que ser alfabetizado em uma L2, ainda por aprender. Além disso, tendo em vista o conceito de CUP, de Cummins, as habilidades intrínsecas à alfabetização na L1 seriam transferíveis para a alfabetização na L2 – de modo que o tempo devotado à aprendizagem da L1 não implicaria de modo algum tempo perdido na aprendizagem da L2.

O caso dos surdos, porém, é peculiar nesse aspecto e exige um tratamento distinto. As línguas sinalizadas ainda não possuem um sistema consolidado de escrita que permita a alfabetização do surdo na sua L1, de modo que todo desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos que estiver relacionado a processos de leitura/escrita será efetuado diretamente na L2. Uma melhor alternativa para o caso dos surdos, então, talvez fosse a introdução do português já nos anos iniciais, simultaneamente à instrução da L1; desde que essa introdução se dê de uma forma mais passiva, através de atividades que envolvam leituras “descompromissadas”. Com isso quero dizer que, em aulas de contação de histórias e teatralizações, por exemplo, os professores poderiam aproveitar para utilizar livros infantis, repletos de figuras e com pouca quantidade de textos, a fim de ir familiarizando a criança com os processos de leitura, e mostrando a ela que por trás daqueles sinais gráficos existe um conhecimento prazeroso que é passível de ser por ela extraído. Atividades de alfabetização e escrita na L2, contudo, seriam incluídas somente em um período posterior, quando a base cognitiva e lingüística dos alunos na L1 já estivesse mais consolidada.

Uma segunda peculiaridade relativa aos surdos deve, então, ser considerada. A L2, no caso o português, se apresenta aos surdos de maneira distinta da que qualquer L2, oral ou sinalizada, se apresenta aos ouvintes. Os surdos não têm acesso à L2 em sua modalidade oral, apenas em sua modalidade escrita. Por isso, ao passo que não existe qualquer dissenso sobre a necessidade de o ensino de leitura/escrita em português ser introduzido na

escolarização da criança surda tão logo ela se mostre apta, a questão sobre o ensino do português oral – se ele deve ser introduzido desde o início, se tardiamente, ou mesmo se não deve ser incluído como parte compulsória do currículo do aluno surdo – ainda permanece em aberto.

Hoje se sabe que a assim-chamada técnica da leitura labial, com que os surdos oralizados supostamente acompanham a fala na língua oral, viabiliza a comunicação apenas de modo muito parco. Mesmo nos casos mais bem sucedidos de oralização, verifica-se a impossibilidade de os surdos participarem plenamente da interação no âmbito do português falado. Nas melhores circunstâncias, a leitura orofacial só permite acesso a algo entre 25% e 40% da língua falada, o acesso ótimo dependendo crucialmente de quem fala, quantos falam, como falam, da facilidade de o surdo enxergar o rosto de cada falante, da familiaridade do surdo com a maneira de falar de cada pessoa, e do conhecimento prévio que o surdo tem a respeito do tópico da conversa.¹⁸ Por todas essas razões, hoje se tem considerado razoável entre a maioria das pessoas que promovem um ensino bilíngüe para surdos manter o ensino do português oral como uma opção sobre a qual somente os alunos surdos – e, antes que eles próprios estejam habilitados, seus pais – devem decidir. Além disso, caso a oralização seja de fato incluída no currículo adotado, o elevado tempo que ela demanda do aluno exige que sua prática seja conduzida fora do horário escolar, para que os conteúdos acadêmicos não sejam prejudicados na escolarização do aluno (Quadros, 1997: 33).

Colocar a LSB como prioridade nos primeiros anos de escolarização implica, em segundo lugar, devotar um *tempo de instrução* maior à LSB do que à língua portuguesa. É importante lembrar que o déficit lingüístico com que o aluno surdo geralmente chega à

¹⁸ Algumas referências sobre as dificuldades de leitura labial, especialmente em situações de sala de aula, podem ser encontradas nos seguintes sites: Geography Discipline Network (Providing Learning Support for Deaf Students Undertaking Fieldwork and Related Activities), disponível em: <http://www.glos.ac.uk/gdn/disabil/deaf/ch1.htm>; Florida Atlantic University (Office for Students with Disabilities), disponível em: <http://www.osd.fau.edu/Hearing%20Impairments.htm>; Manchester Metropolitan University (Learning Support Unit), disponível em: <http://www.mmu.ac.uk/lisu/staff/staffinfo08.html>; Winona State University (Disability Services), disponível em: <http://www.winona.msus.edu/disabilityservices/handbooks/faculty/hearimp.html>.

escola se estende, de certo modo, durante todo o período do ensino fundamental. Isso porque, seja na infância, seja no começo da adolescência, a criança surda (filha de pais ouvintes) ainda não se vê na possibilidade de sair sozinha para encontrar outros surdos, de modo que a escola acaba por se constituir praticamente no único local em que ela terá contato com a língua sinalizada, podendo utilizá-la, ou vê-la sendo utilizada, de uma maneira rica. Isso reforça e muito o papel da escola no sentido de devotar uma parte ainda mais considerável do tempo da criança à instrução da L1.

A preocupação com a cultura nativa do aluno deve ser constante em qualquer programa bilíngüe de surdos. Uma parte considerável do fracasso escolar atribuído a programas educacionais de imersão para alunos de minorias refere-se ao fato de a escola não se apresentar a esses alunos como uma fonte de fortalecimento de sua auto-estima, através da valorização de sua identidade e de seu grupo cultural frente à sociedade majoritária (Cummins, 1981; 1998). Ao ignorar a herança cultural do aluno, tais programas acabam realizando exatamente o trabalho inverso, diminuindo a sua auto-estima e a sua crença de que pessoas como eles também são capazes de ter sucesso na vida acadêmica e profissional. No caso dos surdos, essa inferiorização é ainda mais patente, dado o senso comum que circula tanto dentro quanto fora do meio escolar, de que a particularidade dos surdos constitui-se em uma deficiência.

Além disso, entre o grupo cultural minoritário e o majoritário, há uma série de padrões culturais diferenciados que o aluno precisa aprender a distinguir, a fim de ter uma boa integração na sociedade. Pesquisas antropológicas sobre surdez têm demonstrado alguns desses padrões na cultura surda, relacionados com a apreensão predominantemente visual do mundo pelos surdos, bem como com a experiência social advinda da surdez (Wilcox, 1989). Isso faz com que as regras que governam a interação social em uma língua sinalizada, bem como alguns dos valores culturais trazidos pelos surdos, se constituam de maneira marcadamente distinta em relação às regras e valores do mundo ouvinte. De um lado, os alunos surdos precisam saber o modo de falar e agir apropriadamente quando estão diante de um ouvinte, e quando estão diante de um surdo; de outro lado, os próprios professores precisam conhecer os elementos lingüístico-culturais particulares de seus alunos a fim de compreender melhor e, conseqüentemente, responder melhor aos comportamentos de seus alunos na escola.

Essa necessidade de aprendizagem cultural, assim como a necessidade de instrução na língua sinalizada, pode ser enfrentada dando-se devida atenção ao aspecto da *etnicidade dos profissionais* num programa bilíngüe de ensino. Isso porque o aprendizado de padrões culturais e da língua sinalizada pode ser feito através da incorporação de profissionais surdos na escola (Erting, 1988). Além disso, é importante que os profissionais surdos empregados ocupem cargos de prestígio – como o de professores, por exemplo – e não apenas funções de menor status, a fim de que a criança não seja implicitamente levada a crer que surdos sejam incapazes de avançar em seus estudos e de alcançar uma formação acadêmica e profissional mais rica.

A dificuldade óbvia de se implementar tal política de contratação é o atual *status e competência dos profissionais* surdos. Primeiramente, a sociedade majoritária ainda não acredita na capacidade de os surdos desempenharem um papel profissional em pé de igualdade com ouvintes; além disso, a grande maioria dos surdos adultos, em decorrência das políticas de ensino deficitárias a que foram submetidos em sua escolarização, não tem uma formação acadêmica suficiente para exercer cargos de maior exigência, como o de professor. Isso não significa que não existam alguns surdos formados e capacitados para ministrar aulas em diversas disciplinas, razão pela qual a escola pode (e deve) procurar incluir esses profissionais em seu corpo docente. Isso não significa, também, que a escola não possa empregar, com o devido acompanhamento pedagógico, surdos não-formados que sejam habilidosos no uso da LSB, para as aulas voltadas exclusivamente ao cultivo da língua sinalizada e da cultura surda – especialmente se considerarmos que, nesse caso, são os ouvintes, e não os surdos, que se mostram despreparados para exercer a função de professor.

O *meio de instrução* durante a escolarização dos surdos deve ser sempre a língua sinalizada. Por todas as razões expostas acima sobre a parca viabilidade da leitura orofacial, sabe-se que um surdo não tem meios para participar plenamente de uma interação em língua portuguesa oral. O contexto escolar da sala de aula, em especial, serve apenas para agravar a situação. Ele envolve inúmeros interlocutores, o que dificulta muito ou até impossibilita, dependendo da distribuição desses ao longo da classe, acompanhar qualquer diálogo que se estabeleça. Além disso, considerando-se que o exercício de leitura labial exige contato face-a-face relativamente próximo para permitir um mínimo de

entendimento, as perdas de informação no fluxo da fala do professor pelos alunos seriam ainda mais intensas dependendo da situação (e.g. quando o professor fala movendo-se pela sala; quando fala escrevendo na lousa; quando lê passagens em voz alta voltando-se para o livro, entre outras circunstâncias).

Surgindo como uma das principais barreiras para que o meio de instrução adotado seja a LSB, contudo, está o próprio quadro educacional brasileiro – herança de décadas e décadas sob os ditames do oralismo. Atualmente, poucos professores que trabalham com a educação de surdos, na grande maioria ouvintes, são fluentes em LSB. Aqueles que se esforçam em utilizar sinais para auxiliar na comunicação com seus alunos acabam empregando uma mescla de sinais com o português falado - uma língua de contato, ou pidgin. Cresce entre esses professores a consciência de que um domínio maior da LSB é imprescindível, mas o aprendizado de uma língua tão distinta do português, agravado pela diferença de modalidade, demanda um investimento de tempo e esforço relativamente grande por parte dos professores-aprendizes.

Tal fato não indica que a opção pela LSB como meio de instrução deva ser abandonada; apenas que, para a sua implementação, um programa de ensino bilíngüe eficiente deve dedicar atenção especial à habilitação dos professores em LSB, oferecendo cursos com surdos fluentes para os professores ouvintes, e tornando a língua sinalizada, na medida do possível, no veículo principal de comunicação dentro do ambiente escolar. De maneira mais indireta, porém não menos importante, trabalhos cooperativos entre academia e instituições de ensino de LSB deveriam ser colocados em prática com o intuito de elevar a qualidade do ensino de LSB como segunda língua.

Por fim, no que concerne à última questão pedagógica a ser discutida, o *objetivo da escolarização*, um programa de ensino bilíngüe para surdos deve levar em consideração o fato de que a comunidade surda se caracteriza não apenas pela necessidade de utilizar uma L2 (a língua nacional) além da sua L1 (a LSB), mas também pela contingência de utilizar ambas as línguas de maneira quase complementar: a primeira quase que exclusivamente no

contexto da escrita, e a segunda quase que exclusivamente no contexto da oralidade.¹⁹ Tal situação vem destacar o fato de que o aluno surdo deve ter a oportunidade de desenvolver os conteúdos acadêmicos, independentemente de quais sejam, em ambas as línguas: a LSB, para atividades que envolvam habilidades orais (i.e. seminários, discussões em aula, entre outras), e o português, para atividades que envolvam habilidades escritas (i.e. redações, avaliações, entre outras).

*

Além disso tudo, para que um modelo bilíngüe de manutenção – que invista na instrução da LSB tanto quanto na instrução do português – possa ser aplicado na educação de surdos, alguns desafios adicionais devem ainda ser superados. Um dos principais é a já referida inexistência de um sistema eficiente de escrita de sinais. Na verdade, o grande vazio que separa os surdos da escrita – uma vez que essa representa uma fala à qual o surdo não tem acesso – já tentou ser transposto na proposta oralista de ensino, em que os educadores buscaram preencher esse vazio desenvolvendo nos surdos a língua oral. Esse esforço, no entanto, mostrou-se claramente fracassado. Uma alternativa bastante promissora, porém ainda não testada, a essa proposta seria a de desenvolver um sistema de escrita de sinais que tornasse possível ao surdo representar diretamente sua língua sinalizada. Essa opção tem sido hoje seriamente considerada após a criação do sistema de escrita de sinais *SignWriting* (SW), e principalmente após a sua primeira adaptação à LSB, desenvolvida no dicionário de LSB de Capovilla e Raphael (2001a; 2001b).

O SW é um sistema de escrita que foi inicialmente desenvolvido por Valerie Sutton para o registro de movimentos da dança, e que mais tarde começou a ser adaptado também para o registro das línguas sinalizadas. O sistema não tem sido ainda amplamente utilizado, uma vez que registra os sinais em um nível mais fonético do que fonêmico, o que torna a sua escrita ainda pouco eficiente para propósitos práticos. Para que se torne prático, no entanto, o que se mostra necessário é exatamente que o sistema comece a ser utilizado, de maneira cotidiana, pelos surdos. Isso pode ser efetuado introduzindo-o na escolarização de

¹⁹ O termo oralidade, aqui, deve ser entendido não em seu sentido orocêntrico, mas em seu sentido técnico de uso vivo, espontâneo, interativo, face-a-face da língua natural; em outras palavras, a oralidade entendida enquanto *corporalidade* (McCleary, 2001).

crianças surdas, a fim de verificar-se de que modo os alunos o desenvolveriam com o auxílio do pesquisador. Oferecendo-se como um padrão de referência para milhares de léxicos da LSB, o dicionário veio facilitar e, conseqüentemente, incentivar, aplicações como essa.

Mesmo anteriormente à elaboração do dicionário, algumas experiências com o desenvolvimento do SW já estavam sendo desenvolvidas no sul por um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes da ULBRA e da UFRGS (respectivamente, Universidade Luterana do Brasil e Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Como primeiro resultado importante desse trabalho, hoje já se têm disponível a publicação gráfica de uma história infantil para surdos, o livro *Cinderela Surda*, contado em língua portuguesa e LSB (através do SW) (Hessel et al., 2003). Frente à expansão dessas publicações e à implementação do SW na escolarização dos alunos surdos, poderemos assistir ao aprimoramento do sistema através de seu uso pelas crianças surdas, tornando-o suficientemente prático para atender às funções de qualquer outro sistema de escrita, o que tornará o ensino bilíngüe de surdos ainda mais promissor.

Outro desafio para que um modelo bilíngüe de manutenção possa ser implantado na educação de surdos no Brasil é a realização de políticas de natureza mais infra-estrutural, que estendem o compromisso governamental para muito além do âmbito educacional. A necessidade de tais políticas resulta do fato de que, enquanto em um nível mais ideacional, a nova perspectiva cultural sobre a surdez tem se difundido progressivamente ao longo dos últimos anos no Brasil – principalmente no meio educacional –, em um nível mais prático, a efetivação dessas idéias tem esbarrado na total falta de preparação infra-estrutural por parte das diferentes instituições sociais para lidar com o novo paradigma que emerge em substituição ao antigo paradigma clínico-patológico.

Em primeiro lugar, no âmbito da instituição familiar, emerge a necessidade de programas de orientação aos pais de crianças surdas que tenham por objetivo torná-los cientes, tanto da importância da LSB para os seus filhos, quanto da necessidade de contato dessas crianças com a comunidade surda. Além disso, programas que visem habilitar esses pais em LSB, a fim de que eles possam estabelecer uma comunicação abrangente e íntima com seus filhos dentro do ambiente familiar. Em segundo lugar, no âmbito das instituições educacionais, emerge a já referida necessidade de implantação da LSB como meio de

instrução, o que exige professores com um bom nível de proficiência na língua sinalizada. Somente assim esses professores poderiam apresentar os conteúdos curriculares de maneira clara e dinâmica para seus alunos. Por fim, no âmbito das instituições prestadoras de serviços (i.e. hospitais, parques, bibliotecas, museus, entre outras) a criação de condições que viabilizem o acesso igualitário dos surdos a esses diferentes recursos sociais passa então a exigir como medida crucial a contratação, seja fixa, seja eventual, de intérpretes de LSB qualificados; ou, como uma opção alternativa, a capacitação de funcionários em LSB. Somente o atendimento a essas três necessidades, nenhuma delas menos importante que as outras, poderia efetivar o papel de sustentação fundamental que instituições sociais como a família, a escola e as entidades prestadoras de serviços devem ter no desenvolvimento dos alunos surdos em um programa bilíngüe de ensino.

Nesse sentido, é importante perceber que, independentemente de toda a vontade política que possa existir com o intuito de reverter esse quadro, existe um aspecto nessas três demandas – um mesmo pré-requisito permeando cada uma delas – que, a menos que seja urgentemente desenvolvido, tornaria inviáveis as suas execuções práticas: a qualidade do ensino de LSB como segunda língua. Seja na instrução e orientação dos pais ouvintes de crianças surdas; seja na habilitação de professores fluentes em língua de sinais; seja na formação de intérpretes de qualidade e/ou preparação de funcionários para o atendimento às pessoas surdas, a necessidade de existência de um programa de ensino de LSB de alto nível se mostra absolutamente imprescindível. É com o intuito de ajudar a sanar esse problema infra-estrutural que minha trajetória de pesquisa – passando por duas iniciações científicas e, agora, um mestrado – tem se voltado para a busca de melhoria do ensino de LSB como segunda língua.

2.4.3. A barreira da política oficial de Inclusão

Apesar dos dados científicos que têm colocado por terra os preconceitos sobre as línguas sinalizadas e a cultura surda, demonstrando a sua legitimidade; apesar do histórico fracasso das diferentes propostas educacionais que ignoraram as línguas sinalizadas no ensino de surdos em todo o mundo; apesar dos animadores resultados das experiências com políticas bilíngüe de ensino que conferem igual importância à língua nativa dos alunos; apesar disso tudo, o governo brasileiro ainda insiste em se colocar na contra-mão de todas

as evidências. A política oficial do governo, já em vigor há alguns anos, tem preconizado a *inclusão* de todos alunos com necessidades especiais (entre eles, os surdos) nas salas de aulas comuns, bastando para isso o fornecimento, pelo poder estatal, de “recursos adicionais” que “viabilizem” essa inclusão.

No caso dos surdos, tais recursos consistiriam em professores especializados fluentes em LSB, apenas para salas especiais de reforço; e, em alguns poucos casos – que hoje observamos somente em escolas particulares – a contratação de intérpretes para intermediação surdo-ouvinte nas salas de aula comuns. Ainda que, em certo aspecto, seja um pequeno avanço em relação a políticas de ensino como a do oralismo, a *inclusão* ainda se mostra extremamente retrógrada, não sendo capaz de reconhecer que a singularidade dos surdos em relação aos demais cidadãos com necessidades especiais – a profunda diferença lingüística apresentada pelos surdos, ao contrário do que ocorre, por exemplo, com cegos e cadeirantes – impõe a elaboração de uma política educacional marcadamente diferenciada para esse grupo em particular. Uma política, afinal de contas, que não seja meramente educacional, em estrito senso, mas também lingüística e cultural.

Como visto na seção 2.4.1, a diferença lingüística das minorias acarreta implicações profundas para a sua educação, que vão desde o âmbito cultural (i.e. desenvolvimento identitário), passando pelo psicológico (i.e. auto-estima, ansiedade e motivação), até o âmbito cognitivo (i.e. desempenho lingüístico e acadêmico). Ignorando essas implicações, o modelo ideal de escola inclusiva acaba por prever um papel bastante limitado e secundário à LSB, negando tanto o valor de seu uso como meio de instrução pelo professor, quanto o valor de seu desenvolvimento específico para o progresso global dos alunos. Acaba, também, por desconsiderar a cultura particular dos alunos surdos, bem como a sua necessidade de compartilharem-na junto com outros colegas de seu grupo cultural. Assim, em certo sentido, pode-se prever que os efeitos da inclusão possam ser ainda mais nocivos do que os de políticas anteriores voltadas para a oralização, uma vez que essa nova política, além de coibir a língua e cultura surdas, de fato *impede* que elas sejam cultivadas pelos estudantes, retirando-os de um de seus poucos núcleos de agregação durante a sua infância e adolescência (i.e. as escolas especiais) e isolando-os em escolas de ouvintes por todo o país.

O grande argumento da inclusão, levantado em seu esforço de auto-legitimação, parece bastante progressista: a idéia de que as pessoas chamadas “deficientes” não podem mais ser vistas como tais pela sociedade, mas sim como pessoas “diferentes”. O melhor modo de derrubar a estereotipificação e o preconceito, então, de acordo com essa política, é colocando os chamados “alunos com necessidades especiais” lado a lado com os alunos “normais” em salas de aula regulares. O contato necessário que aí se estabeleceria faria com que os ouvintes passassem a ver, em seus colegas surdos, pessoas tais como eles próprios são, isto é, “normais”. Como resultado dessa política, então, temos assistido ao fechamento das escolas especiais de surdos em várias cidades brasileiras.

É preciso lembrar, entretanto, que simplesmente o contato cultural não é um grande progresso para a derrubada dos preconceitos e estereótipos. Pois, quando esse contato ainda reflete uma situação assimétrica entre os grupos em questão, o corolário mais natural é que ele reforce uma percepção discriminatória por parte do grupo em posição privilegiada, e não que acabe com ela.²⁰ Se racionarmos assim, a questão que devemos nos colocar é: que imagem de si um surdo poderá apresentar aos seus colegas ouvintes em uma sala de aula em que todos falam português oral? Possivelmente a imagem de um aluno dependente do auxílio de colegas, com dificuldades de atenção e compreensão, e pouca iniciativa para participação, dadas as severas limitações que a desconsideração da sua diferença lingüística pela política oficial acarretará em sua comunicação no dia-a-dia da escola. Somente em uma escola especial, onde a LSB seja o meio predominante de comunicação, esse aluno poderia ver-se como parte de um mundo que lhe é potencialmente significativo e que lhe possibilite participar plenamente de tudo, com autonomia de decisão.

O argumento da inclusão contrário à existência de escolas especiais é o de que o estabelecimento dessas escolas para surdos represente uma guinada à “guetorização” da comunidade surda, contribuindo para a perpetuação dos preconceitos e estereótipos dos ouvintes em relação aos surdos, e vice-versa. Parece-me óbvio, contudo, que a derrubada dessas barreiras deve ser também uma preocupação da escola bilíngüe. Assim, ao inserir o surdo em uma escola especial dentro da qual ele possa desenvolver-se plenamente, como um indivíduo normal (que ele é), um programa de ensino bilíngüe pode (e deve) elaborar e

²⁰ Veja, por exemplo, o que a história nos mostra sobre os efeitos da colonização.

colocar em prática uma série de políticas voltadas para o incentivo à convivência e ao conhecimento mútuo entre surdos e ouvintes. Entre outras inúmeras possibilidades, atividades esportivas, eventos culturais, festas integrativas entre escolas de surdos e de ouvintes podem ser realizadas periodicamente, promovendo, assim, de modo efetivo, a superação, seja do estigma social sobre a surdez, seja do conseqüente processo de auto-isolamento que a comunidade surda impõe a si própria ao sofrer os efeitos da discriminação.

Em tais circunstâncias, a imagem que os alunos ouvintes teriam de pessoas surdas não seria a imagem de deficientes, mas de pessoas capazes e felizes tais como eles são – com a diferença apenas de possuírem aspectos lingüísticos e culturais distintos. É com essa convicção que, governo após governo, continuamos à espera de uma reflexão mais aprofundada por parte do Estado sobre os argumentos éticos e científicos que têm dado sustentação às políticas públicas da educação especial. E é com essa convicção que, desde já, tenho buscado investir meus esforços na melhoria da qualidade do ensino de LSB como segunda língua – aspecto infra-estrutural da proposta de ensino bilíngüe que, como visto, se mostra fundamental para a sua viabilização no Brasil.

2.5. Conclusão

Neste item 2, procurei traçar um breve panorama da situação sociolingüística e cultural da comunidade surda brasileira. Primeiramente, ao descrever o contexto cultural da surdez, procurei chamar a atenção sobre como a maneira particularmente fragmentária com que se dá a inserção do indivíduo surdo no mundo tende a produzir um efeito de sentido patológico da surdez no senso comum da sociedade majoritária; procurei também discutir o dilema político (i.e. emancipação surda X dependência de proteção constitucional) que essa situação peculiar acarreta, bem como uma possível solução para ele. Embora essa discussão possa parecer um tanto presunçosa, uma vez que vem propor, da parte de um ouvinte, um modo de ação para as pessoas envolvidas na luta pela emancipação surda, a minha motivação para tal reflexão tem sido a recorrente inflexibilidade que observo nas pessoas frente a esse dilema, seja ignorando o fato de que em uma sociedade excludente e preconceituosa a ausência de auxílios governamentais pode ser bastante danosa para a

maioria dos surdos, seja – o que me parece ainda pior – reconhecendo essa necessidade de auxílio, porém recaindo num discurso deficitário da surdez, que revela, sob a máscara paternalista, uma corrupta base ética que em nada contribuirá para a emancipação surda.

Em segundo lugar, ao discutir as atitudes político-sociais necessárias ao reconhecimento da LSB (i.e. a historicidade, a vitalidade, a padronização e a autonomia), procurei mover-me – até onde me era possível, dada a escassez de pesquisas diacrônicas sobre a LSB – do foco educacional correntemente adotado nas discussões sociais sobre a surdez para um foco sociolingüístico. Assim, ao invés de demonizar propostas que já se mostraram fracassadas, como o oralismo, preferi dar conta dos efeitos de sua implantação sobre a LSB, sejam eles negativos (i.e. impedindo o desenvolvimento da língua sinalizada em usos sociais formais e acadêmicos), sejam eles positivos (i.e. dando margem para que os surdos utilizassem a escola como espaço para o cultivo informal de sua língua e cultura). Espero que o resultado final desse breve retrato sociolingüístico tenha sido o vislumbre do ensino bilíngüe como a alternativa mais sensata para a educação de uma comunidade que, no decorrer de sua história, se mostrou tão profundamente dependente da sua língua sinalizada.

Em terceiro lugar, procurei trazer discussões tanto teóricas quanto práticas sobre a educação bilíngüe, o fim último que tem motivado as minhas pesquisas desde a primeira IC. Mostrei, desse modo, que mesmo não existindo muitas experiências e pesquisas específicas desse tipo de ensino com surdos, há um grande corpo de estudos conduzidos com grupos minoritários em situação bastante similar. Tais estudos apontam de maneira consistente para os benefícios que a educação bilíngüe pode trazer aos alunos que vivem num contexto de bilingüismo popular. Em seguida, procurei trazer então algumas das principais questões pedagógicas que norteariam a busca de implantação desse tipo de ensino para surdos no Brasil, destacando os desafios da falta de um sistema de escrita para a LSB, e da falta de programas governamentais de apoio às diversas instituições sociais que devem servir de suporte à vida escolar do aluno. Por fim, procurei discutir brevemente a atual proposta de ensino conhecida como *inclusão*, sustentada pela política educacional oficial no Brasil, mostrando como essa proposta vai de encontro a todas as evidências científicas e considerações éticas levantadas nos debates sobre ensino bilíngüe.

Espero ter ficado claro ao longo desta leitura que, ainda que eu considere o ensino bilíngüe um passo fundamental para a emancipação das minorias, tal passo não implica uma solução definitiva, por si só, da questão (Fishman, 1979). As dificuldades enfrentadas pelas mais diversas minorias, entre elas a dos surdos, não se resume à sua escolarização, mas estende-se a diversas outras áreas – como a condição sócio-econômica, as diferenças culturais, entre outras – que, ainda que não estejam dissociadas da questão educacional, também não se restringem a ela. Isso é importante para que não se espere do ensino bilíngüe uma solução mágica para os problemas enfrentados hoje pela comunidade surda. Repito: trata-se de um *passo*, e um passo fundamental.

Pesquisadores como Llanes (1980) têm apontado o fato de que, independentemente da abordagem educacional desejada, as forças políticas e econômicas sempre prevalecem sobre as forças educacionais para determinar se um determinado grupo é capaz ou não de manter lealdade à sua língua materna (p. 428). De fato, um padrão recorrente em estudos de minorias imigrantes é que, no período de três gerações vivendo dentro de sociedades essencialmente monolíngües, a L1 do grupo minoritário tende a perder-se, cedendo lugar à língua nacional do país (Paulston, 1980).²¹ É interessante notar, nesse sentido, que o já referido caminho inverso de constituição identitária percorrido pelos surdos os coloca como exceção a essa regra. Gerações e gerações de surdos, apesar de pressionadas por uma ordem política e econômica que sempre desconsiderou por completo a possibilidade de manutenção das línguas sinalizadas nos mais diversos contextos sociais (principalmente na escola e no trabalho), preservaram sua lealdade à LSB; fato que, pode-se argumentar, se deve em grande parte à impossibilidade física de acesso dos surdos à língua oral. Mas, independentemente das razões para essa sólida lealdade, o que vale considerar é que, ao contrário de outras minorias, os futuros netos de surdos que hoje são monolíngües fluentes em LSB não falarão português oral como primeira língua, tampouco o farão os netos de seus netos. Essas futuras gerações de surdos continuarão falando LSB. Talvez essa seja

²¹ Paulston retira essa informação de Thompson (1974), cujo texto não obtive acesso. A referência bibliográfica é: THOMPSON, RM. Mexican American language loyalty and the validity of the 1970 census. In: **International journal of the sociology of language**, V. 2, 1974, p. 6-8.

uma razão adicional para olharmos a educação bilíngüe dos surdos como uma condição fundamentalmente *necessária*, embora *não suficiente*, para o resgate de sua cidadania.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Novos problemas e novas soluções frente ao dilema da interferência na história oral

3.1. Introdução

O presente item traz uma parte importante da abordagem metodológica adotada em minha pesquisa: a aplicação e adaptação da *história oral* para a coleta e tratamento das entrevistas com os professores surdos de LSB. Neste âmbito, meu trabalho está fortemente fundamentado na obra teórico-metodológica de Meihy (1991; 1996; 2002), ainda que seus princípios e procedimentos sejam aqui tratados de maneira crítica e, portanto, que alguns caminhos alternativos sejam propostos.

A história oral constituiu-se, em si, numa ruptura fundamental com certos pressupostos já consolidados dentro do campo de estudo da história. Emergindo em meio a uma historiografia predominantemente estruturalista – de acordo com a qual os historiadores privilegiavam a busca das relações abstratas que comandavam os sistemas social e econômico e pautavam-se em princípios tais como os de distanciamento temporal, neutralidade e quantificação – a história oral emergiu (na corrente da *nova história*) como uma abordagem qualitativa preocupada em resgatar aquilo que havia sido posto de lado até então: a recuperação da experiência social local, tal como é interpretada subjetivamente pelo(s) indivíduo(s); a aproximação temporal entre pesquisador e pesquisado, motivada pela noção de que o passado se constrói a partir das necessidades do presente; a equiparação da oralidade à escrita, no sentido de que ambas se mostram como fontes legítimas de investigação; e a incorporação da análise qualitativa de narrativas, em contraposição à análise meramente quantitativa, usualmente adotada nos estudos de historiografia tradicionais (Thompson, 1998).

Nesse novo contexto, cabe assinalar que a história oral desenvolvida por Meihy ambiciona uma ruptura ainda mais radical, não apenas com essa mesma historiografia

tradicional assumidamente positivista, mas, especialmente, com o próprio modo de se fazer história oral que tem marcado um grande número de trabalhos na área: um “modo de fazer” que, apesar de seu movimento inicial de ruptura, ainda mantém em seu bojo certos valores e práticas dos quais o autor deseja se desvencilhar, tais como o descaso ao entrevistado como mera fonte de informação; o direcionamento abusivo das entrevistas; a pretensa não-interferência do pesquisador na produção do documento escrito; e o fechamento da interpretação na análise final do trabalho, através da citação fragmentada da narrativa do depoente integrada no discurso do pesquisador (Meihy, 2002: 106-111).

Tomando essas críticas em consideração, um dos objetivos do presente trabalho é o de realizar uma revisão das idéias de Meihy com o objetivo de mostrar de que modo a sua proposta de história oral lida, e de que modo a minha proposta vai lidar, com o que eu aqui chamo de *dilema da interferência*: o dilema do pesquisador entre a ação de intervir e de dar espaço à fala do depoente, que permeia, de uma forma ou de outra, as abordagens científicas que se vêem envolvidas na tarefa de representar o outro. Ao propor uma alternativa para lidar com essa tensão, meu objetivo é o de buscar formas que se mostrem apropriadas às circunstâncias envolvidas em minha pesquisa.

Em muitos aspectos, a abordagem que pretendo aqui desenvolver compartilha da visão teórico-metodológica elaborada por Meihy, daí o interesse em utilizá-la como ponto de partida para as reflexões que se seguem. Em três aspectos, porém, a minha proposta irá se distanciar da dele: em primeiro lugar, na adequação dessa metodologia ao novo desafio que é realizar uma história oral de pessoas surdas (considerando-se os obstáculos para uma colaboração plena); em segundo lugar, na extrapolação da noção teórica de colaboração para os procedimentos metodológicos (considerando-se o *fazer com* o outro em contraposição ao *fazer pelo* outro); e, em terceiro lugar, no modo de enxergar o papel do pesquisador e da academia no trabalho científico (considerando-se as diferentes formas de se abordar a construção teórica). Nesse sentido, acredito que seja parte em decorrência de minha posição enquanto lingüista, e parta da posição dos meus colaboradores-entrevistados enquanto surdos, que irão emergir neste trabalho novos problemas e novas soluções para o dilema da interferência na história oral.

3.2. Análise

3.2.1. A base científica, o horizonte ético e a consciência política

I will be concerned primarily with the impact of different forms of practice on respondents's modes of understanding themselves and the world, on the possibility of their acting in terms of their own interests, on social scientist's ways of working and theorizing, and on the social functions of scientific knowledge

Elliot G. Mishler (1986: 118)

Como afirmei na introdução, trabalhos científicos voltados para a representação do outro frequentemente se vêem aprisionados por um dilema, que poderia ser expresso pelo seguinte questionamento: onde e como devo me posicionar em relação à voz do outro para representá-lo de maneira legítima? Dentro desse questionamento, está implícito uma série de preocupações que, na citação de Mishler acima apresentada, mostram-se muito bem sintetizadas.

Na posição da história oral de Meihy, que é a que nos interessa aqui, observa-se, por um lado, um reconhecimento pleno da interferência do pesquisador principalmente no que diz respeito aos processos de transformação do texto oral em escrito, através dos procedimentos de textualização e transcrição das narrativas orais. Por outro lado, motivado pelo intuito de tornar a pesquisa menos uma ferramenta de dominação do que um veículo de expressão da *argumentação interna* do grupo representado (Meihy, 2002: 167), nota-se em seu trabalho uma busca de renúncia dessa interferência, através de três outros procedimentos principais: a elaboração de um projeto suficientemente flexível para reestruturar-se de acordo com as indicações dos colaboradores-entrevistados no decorrer da pesquisa, a minimização do direcionamento da entrevista pelo pesquisador, e a negociação do texto escrito transcrito com o colaborador, até que se consiga o seu aval final sobre o trabalho.

Tal abordagem, a ser discutida mais detalhadamente nos itens a seguir, deve ser entendida dentro do momento histórico em que se insere. A ciência de hoje, ao contrário do que acontecia nos séculos XIX e início do XX, não mais se nutre da ilusão de poder

representar o outro tal qual, com perfeita objetividade e distanciamento. Isso implica em assumir os processos de interferência do pesquisador na produção do texto escrito sobre o outro. Ao mesmo tempo, sabemos hoje que a academia não é apenas *mais um* veículo de expressão, e sim uma instituição produtora de saber bastante privilegiada, cujo papel na fixação, ou oficialização, de versões históricas na memória coletiva tem se mostrado incontestável. Tendo em vista que toda oficialização histórica traz repercussões sociais de maior ou menor peso, passa a ser uma preocupação do cientista que tem a ética como horizonte refletir cuidadosamente sobre como os procedimentos metodológicos escolhidos em sua pesquisa poderão melhor evitar a difusão de preconceitos e estereótipos sobre os grupos sociais representados.

A solução metodológica de Meihy se apresenta ao meu ver como reflexo dessa interessante tensão tripolar que hoje nos deparamos em alguns ramos das ciências humanas: entre um impulso ético (de democratizar o olhar classista acadêmico, estendendo-o para questões até então negligenciadas pela elite científica), uma reticência epistemológica (de saber que o olhar sobre tais questões não pode se dar de uma maneira neutra e objetiva), e uma consciência política (de perceber que esse trabalho traz consigo, inevitavelmente, repercussões sociais). A solução de tal tensão não é simples, e entendo que deva ser tão singularizada quanto possível, uma vez que as circunstâncias de cada nova pesquisa deverão impor diferentes tomadas de decisões por parte do pesquisador.

É frente a esse complexo pano de fundo que pretendo analisar, a seguir, a proposta metodológica de Meihy para a história oral, em seus diferentes aspectos: o conceito-base de colaboração; os critérios de seleção dos colaboradores; a situação de entrevista; a passagem do oral ao escrito; e o propósito da pesquisa acadêmica. Nesta análise, será também meu objetivo posicionar-me em relação a essas questões, oferecendo alternativas metodológicas sempre que julgar necessário e expondo as razões para as eventuais divergências.

3.2.2. O conceito-base de colaboração

O elemento mais fundamental de toda a concepção metodológica de Meihy, sem o qual seus principais procedimentos no trabalho de história oral dificilmente assumiriam a forma que assumem, é a conceito de colaboração. Tal noção emerge como uma das possíveis respostas ao debate que tem permeado as ciências humanas no decorrer do século

XX, sobre a relação clássica entre “pesquisador” e “pesquisado”. Uma preocupação crucial nesse debate tem sido a de reconsiderar as relações de poder que se estabelecem entre os interlocutores da pesquisa acadêmica; relação que, na abordagem científica tradicional positivista, se apresentava de maneira deliberadamente assimétrica.

As soluções dadas para essas questões foram, e são, as mais diversas; variam não somente de acordo com as preocupações éticas e políticas dos pesquisadores, mas com os próprios limites e possibilidades estabelecidos por cada pesquisa particular – o tipo de pessoa/grupo com quem o pesquisador irá dialogar, os objetivos do projeto, entre outros fatores. Assim, desde a clássica relação entre *pesquisador* e *informante*, surgiram outras como a de *pesquisador* e *colaborador*, *facilitador* e *aprendiz*, para citar apenas alguns exemplos (Mishler, 1986: 122-132). Minha preocupação, neste trabalho, será com o segundo tipo, que é a relação proposta na abordagem metodológica de Meihy.

Para Meihy (2002), “a moderna história oral ... delega muito mais atenção ao depoente, dando-lhe direito de veto e censura da própria fala, além de possibilidades mais amplas de participação no andamento da pesquisa. Desse modo, o narrador assume papel de personagem essencial no projeto, o que implica um jogo de autoridades onde o poder de uso da entrevista não depende apenas do diretor do projeto” (p. 107). Essa possibilidade do depoente participar da “revisão do texto a ele relacionado” permitiria o equilíbrio das forças na produção do texto escrito. Além disso, a tensão de poder entre o colaborador e pesquisador mantém-se no decorrer do trabalho, pois com o “término da entrevista ... as decisões sobre detalhes da transcrição passam a ser comandadas pelo autor da transcrição”, mas “no momento da conferência das entrevistas... tudo muda, até que se estabelece o texto final” (p. 110). Assim, a história oral de Meihy defende a possibilidade de que a intervenção do pesquisador seja *negociada* pela concessão do direito de conferência ao depoente, na produção do texto final.

A problematização desse conceito de colaboração, talvez mais do que qualquer outro ponto levantado nesta análise, decorre principalmente das reflexões de minha atual pesquisa sobre a comunidade surda. Entendendo-a como uma minoria fortemente marginalizada lingüística e culturalmente pela sociedade majoritária ouvinte, torna-se inegável o fato de que, na pesquisa a qual me proponho a fazer, a assimetria entre o

pesquisador e o colaborador se coloque de uma maneira mais imperativa. Tal fato impôs certas reflexões que talvez não emergissem em outras circunstâncias.

O perigo com o conceito de colaboração, para o qual pretendo chamar a atenção neste trabalho, é o de tomá-la como uma relação facilmente aplicável tão logo o pesquisador opte por ela, ou melhor, de tomá-la como *pressuposto*, e não como *meta* da pesquisa. O problema dessa pressuposição é o de que, diante da melhor das intenções do historiador em respeitar o depoente e relacionar-se com ele de maneira igualitária, acabe ocorrendo um grande mascaramento da assimetria que pode constituir essa relação: se o depoente intervém no texto transcrito, assume-se que ele tenha se utilizado de sua “plena liberdade” e de seu “pleno conhecimento” para alterar esse texto; se ele não intervém, assume-se o seu “pleno reconhecimento” no texto final. Em ambos os casos, legitima-se uma interpretação da narrativa, fortemente enviesada pelo pesquisador, como sendo a do colaborador. O que eu aqui trago para polemizar, então, é a necessidade de consideração do fato de que o colaborador, a despeito de seu aval de consentimento, pode estar numa situação bastante desprivilegiada no que concerne tanto ao seu *poder de intervenção*, quanto ao seu *saber para intervenção*.

Com relação ao primeiro aspecto, deve-se considerar que o modo como o colaborador e o pesquisador vêem o poder de atuação de cada um na pesquisa é sempre distinto. Na perspectiva do pesquisador, pode parecer muito claro o poder do colaborador de interferência e veto no texto produzido, mas para o último, a simples imagem do pesquisador pode atuar de maneira fortemente silenciadora. O pesquisador que visa a uma prática acadêmica democrática não deve jamais esquecer a sua posição acadêmica e o status social que essa posição carrega, mesmo que ele não a deseje. Desse modo poderá adotar certos procedimentos²² que permitam ao colaborador sentir-se fortalecido em seu poder de negociação sobre o texto final.

²² Penso em procedimentos tais como: não restringir demais o tempo do colaborador de leitura do texto final, sugerir uma leitura conjunta com outras pessoas de sua confiança na comunidade, levantar questões sobre o texto quando o colaborador não fizer quaisquer comentários, entre outras ações que possam encorajá-lo a se posicionar de maneira mais crítica em sua conferência.

Com relação ao segundo aspecto, deve-se considerar que o acesso do colaborador aos processos de intervenção no texto não é, e dificilmente poderia ser, da mesma ordem que o do pesquisador. Não apenas porque o colaborador acaba não participando de fato de todas as etapas de transformação do texto oral em escrito, o que o impede de realizar uma conferência mais sistemática, mas também porque, especialmente nos casos de minorias desprivilegiadas, o conhecimento necessário para uma avaliação cuidadosa do texto escrito na língua nacional do país pode estar muito além do seu alcance.

Por último, além do *poder de intervenção* e do *saber para intervenção*, um terceiro aspecto que parece ser pouco considerado nas discussões sobre a relação entre os sujeitos de uma pesquisa refere-se ao eventual *desejo de intervenção* do depoente. Esse aspecto pode ser observado de maneira significativa na atitude silenciosa, geralmente irônica e crítica, de diversas nações indígenas que, ao consentirem com as colocações dos pesquisadores da academia, demonstram muitas vezes um modo particular de resistência equivocadamente interpretado como mera submissão ou acordo.²³

²³ Prof. Lynn Mario de Souza, comunicação pessoal. Duas experiências com um grupo indígena me foram relatadas pelo professor Souza, e acredito que elas possam servir de exemplificação para a atitude ambígua implícita no consentimento dos depoentes nas pesquisas acadêmicas.

A presença de Souza em uma pesquisa sobre letramento indígena – em específico, da nação Kashinowá, no norte do Brasil – inicialmente introduzida por uma outra pesquisadora, rapidamente tornou-se uma presença bem-vinda pela comunidade. O grupo sentia que Souza demonstrava uma melhor compreensão dos textos que eles produziam do que costumavam demonstrar outros pesquisadores que o precederam. Em situações de observação participativa junto à comunidade, o pesquisador teve a oportunidade de vivenciar experiências bastante restritas ao grupo kashinowá, o que demonstrava a boa relação que se estabelecia entre eles.

Em duas experiências específicas, contudo, tornou-se muito claro ao pesquisador a ambigüidade que estava por trás dessa boa relação – uma ambigüidade que, cabe frisar, não nos fornece meios para apontar exatamente se a atitude dos kashinowá foi movida por questões de poder, saber, ou querer; ou ainda uma eventual combinação de dois ou mais desses aspectos. A primeira dessas experiências foi com entrevistas realizadas com os professores kashinowá, cujas respostas sobre o seu interesse pela escola e, mais especificamente, pela escrita, pareciam reproduzir claramente – à despeito da abertura das perguntas – tudo o que eles esperavam ser do interesse do pesquisador. A segunda dessas experiências foi com o retorno de um trabalho à comunidade quando, terminada uma fase da pesquisa, e já com um texto produzido em mãos, Souza apresentou-o a um dos professores da comunidade, pedindo-lhe que, mais tarde, lhe contassem suas

Tudo isso para dizer, não que a relação de colaboração deva ser abandonada, mas que ela não é tranqüila e que, por isso, deve ser motivo de cuidadosa reflexão na pesquisa de história oral. Reafirmando o que já disse, deve ser meta, e não pressuposto da pesquisa. Exatamente pelo fato de que – seja pelo receio de não ter o poder, seja pela impotência de não ter o saber, seja pelo próprio desejo de se abster – o depoente possa eventualmente sorrir um belo “sim” enquanto nas entrelinhas declara que “não”, o cuidado do pesquisador para não assumir suas interpretações como se fossem as do colaborador deveriam ser redobrados.

No que tange à minha pesquisa, o principal problema que se coloca é sem dúvida o *saber para intervenção* dos colaboradores surdos no texto final. Como ficará evidente com as leituras das entrevistas, a experiência de aprendizagem da língua portuguesa por esses colaboradores tem sido extremamente pobre, em decorrência de abordagens de ensino fracassadas às quais eles foram submetidos em seu processo de escolarização. Embora alguns raros tenham conquistado, a muito custo, um domínio razoável da língua portuguesa escrita, no caso da grande maioria deles o conhecimento dessa língua é parco demais para que se possa perceber e julgar as sutilezas de sentido no texto final produzido.

Outro complicador é o meu próprio conhecimento, ainda intermediário, da língua de sinais que é utilizada pelos colaboradores surdos, bem como a inexistência de um sistema de escrita para essa língua. Esses dois fatores contribuem para que o meu trabalho de transformação do texto oral (em LSB) para o escrito (em português) resulte numa alteração muito maior do sentido veiculado pelos colaboradores, de modo que o texto final acabe sendo muito mais enviesado do que eu desejaria a princípio. Assim, além da preocupação de manter uma atitude respeitosa frente ao colaborador na entrevista, e de permitir a esse colaborador a conferência do texto final (quando essa conferência for, pelo menos, viável), entendo que a aplicação do conceito de colaboração em minha pesquisa demande uma

impressões sobre o texto. Somente após a partida para São Paulo é que o pesquisador percebeu a gafe cometida: havia entregado a eles uma versão do texto em inglês, preparada para uma publicação acadêmica. Qual não seria sua surpresa quando, após alguns dias, recebe uma carta de um dos kashinowá relatando a ele o quanto a comunidade havia gostado do trabalho.

terceira preocupação, a saber, de estabelecer algumas soluções formais distintas daquelas propostas por Meihy (2002) para o texto final – uma questão a ser discutida mais à frente.

3.2.3. Os critérios de seleção dos colaboradores

A seleção dos entrevistados no projeto de história oral começa já na elaboração do projeto de pesquisa. É nessa primeira etapa que devem ser definidas, segundo Meihy, a *comunidade de destino*, *colônia* e as *redes* de pessoas a serem entrevistadas (2002: 164-7). O primeiro conceito, de comunidade de destino, refere-se ao grande grupo que o projeto de história oral deseja abarcar – no caso da presente pesquisa, a comunidade surda de São Paulo. Tal conceito, contudo, se mostra amplo demais para que qualquer pesquisa possa dar conta, daí a necessidade de uma primeira delimitação. Segundo Meihy, as *colônias* são qualificadas “pelos padrões gerais de sua comunidade de destino, isto é, pelos traços preponderantes que ligam a trajetória de pessoas a grupos amplos” (p. 165). O conceito de colônia já está fundamentalmente relacionado, portanto, a um elemento identitário que estabelece um fio condutor entre um determinado conjunto de pessoas. Dentro deste conceito, já mais restrito, devem então ser feitos “cortes racionalizados” que estabeleçam as *redes*, isto é, devem ser definidos os grupos de pessoas que serão (e, conseqüentemente, os que não serão) entrevistados.

Embora a definição desses conceitos deva ser proposta já na elaboração do projeto, sabe-se que o pesquisador sempre planeja sua pesquisa “armado” com uma série de categorias a priori, que ele utiliza para classificar o grupo amplo e seus sub-grupos. Muitas vezes tais categorias são resultado muito mais de estereótipos e preconceitos que o pesquisador traz em relação ao grupo estudado do que de um conhecimento aprofundado do modo como, internamente, esse grupo se vê. Por essa razão, Meihy afirma que “o projeto ... deve ser visto como referência, não como uma camisa-de-força. Ele deve orientar o andamento do trabalho e dialogar constantemente com o que foi proposto” (p. 164). Nessa abertura (sempre relativa) do projeto, está um dos compromissos de colaboração: o pesquisador deve estar a todo momento atento às sugestões implícitas ou explícitas dadas pelos colaboradores em suas entrevistas, esperando colher deles, e não de si próprio, os critérios que melhor podem definir as colônias e redes de entrevistados.

Uma outra possibilidade é a de que redes sejam estabelecidas de acordo com as indicações de um primeiro entrevistado, especial, chamado de *ponto-zero*. Meihy define o ponto-zero como “um depoente que conhece a história do grupo ou de quem se quer fazer a entrevista central” (p. 167). Essa pessoa de referência dentro do grupo deve ser entrevistada uma ou mais vezes em profundidade, uma vez que, sendo uma “depositária da história grupal”, ela pode constituir-se numa rica fonte para seleção dos entrevistados.

Minha pesquisa, entretanto, apresenta um forte recorte temático: a investigação sobre a perspectiva dos professores surdos em relação ao ensino de LSB como segunda língua. Dessa maneira, de um modo muito mais restrito do que em projetos de história oral de vida com temas menos definidos, os critérios de seleção na presente pesquisa já se mostravam parcialmente estabelecidos por demanda da própria análise que deverei fazer. Dentro da comunidade de destino dos surdos paulistas, portanto, estipulei como colônia a ser entrevistada os professores surdos de LSB. Dentro dessa colônia, então, estipulei basicamente três redes de entrevistados, de acordo com a minha experiência de cerca de três anos de contato com essa colônia: professores com uma formação escolar baixa e grandes dificuldades com o português; professores com uma formação escolar média e relativa dificuldade com português; e professores com uma formação escolar rica e bom domínio do português. Tal critério deveu-se principalmente ao fato de que, em minha pesquisa, é a partir da experiência de vida dos professores que eu poderei analisar a perspectiva deles sobre o ensino de LSB.

O elemento identitário que une os membros dessa colônia, a atividade profissional, não me pareceu anteriormente, nem me parece agora, um elemento com o qual o próprio grupo se identifique de alguma maneira especial. Tampouco os critérios para estabelecimento de rede foram suscitados pelos próprios colaboradores. Mas, como já afirmei, tais escolhas não poderiam ser de fato outras, dentro do recorte temático que me proponho. Mesmo assim, como ficará mais claro na discussão sobre a “passagem do oral ao escrito”, é um dos objetivos fundamentais de minha pesquisa não reduzir as experiências de vida coletadas a mero objeto de análise temática. Nesse sentido, acredito que, a despeito dos critérios de seleção estipulados, a experiência surda comum a todos os entrevistados bastará para trazer à tona uma série de questões relativas à memória e identidade que, com

a transcrição dessas entrevistas, deverão mostrar-se interessantes para qualquer leitor, e não apenas aqueles da área específica de onde venho.

3.2.4. A situação de entrevista

Terminada a elaboração do projeto, é na etapa de entrevista do trabalho de história oral que se manifesta o primeiro esforço de *renúncia* do historiador oral na abordagem sob análise. Na visão de Meihy (1991: 18-9), entrevistas de história de vida devem ser conduzidas através de uma abordagem não-diretiva, isto é, com perguntas amplas, transcorrendo “em um ritmo espontâneo ... sem a condução característica das gravações temáticas”. A “única investida” do pesquisador deve ser “a formulação de uma *pergunta de corte*”, isto é, aquele “elemento fundamental e comum pelo qual devem passar todas as entrevistas”. O objetivo é o de colher a história dos depoentes “dita por eles mesmos”, buscando desse modo uma “superação dos inefáveis ‘diálogos eco’” que caracterizam, em muitos casos, a abordagem de jornalistas e pesquisadores somente interessados em ver corroboradas as suas hipóteses na fala do outro.

Como fica evidente na passagem citada, essa abordagem “aberta” de entrevistas seria característica dos trabalhos de história oral de vida (HOV), em contraposição àqueles definidos pelo autor como trabalhos “temáticos” (história oral temática ou HOT). Embora Meihy (2002: 148) destaque, num pequeno parágrafo, a possibilidade de combinação dessas duas abordagens, sua ênfase se dá no sentido de apresentá-las como excludentes. No que se refere à entrevista, enquanto a HOV busca sempre conceder ao colaborador “maior liberdade para dissertar, o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal”, de modo que “sua história seja encadeada segundo sua vontade e suas condições” (p. 131), a HOT parte de “um assunto específico e previamente estabelecido” e, por essa razão, está comprometida “com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (p. 145-6). Os “detalhes da vida pessoal do narrador”, nesse último caso, “apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central”, de modo que “a objetividade ... é direta” (id.).

A meu ver, porém, essas duas abordagens não são necessariamente antagônicas entre si. Em meu entendimento, HOV e HOT distinguem-se mais por uma questão de ênfase do que de natureza. Toda entrevista de vida também é recortada por um ou mais

temas específicos trazidos pelo pesquisador, seja de maneira explícita – como a *pergunta de corte* proposta por Meihy –, seja de maneira implícita – pela própria definição, na etapa do projeto, da comunidade de destino a ser entrevistada. A meu ver, o poder unificador dessa mediação temática, explícita ou implícita, não deve ser menosprezado.

Ao mesmo tempo, entendo que toda entrevista temática que se pretenda como uma abordagem qualitativa e não mera fonte alternativa de dados para estudos historiográficos quantitativos, deverá mostrar-se mais subjetiva que objetiva no modo como pretende abordar o tema central. Isso significa que os temas seriam abordados sempre de maneira mais indireta ou dedutiva (Meihy: 2002: 148), adentrando primeiramente no contexto da vivência do depoente e aproveitando-se de suas deixas para enganchar perguntas em torno do tema central. Desse modo acredito ser possível manter a entrevista aberta, dando espaço para o interlocutor discorrer sobre suas experiências e mantendo uma atitude respeitosa e de escuta. Ao invés de implicar uma “objetividade direta”, de modo que as informações da vida do depoente “só importassem na medida em que esclarecessem o tema em questão”, tal abordagem significaria, a meu ver, um interesse maior sobre o tema em questão, sem que, por isso, esse pesquisador fizesse de seu interesse um aspecto de maior importância do que os interesses do seu próprio colaborador.

Cabe também acrescentar – não a fim de negar a relevância da entrevista aberta, mas sim de tornar essa prática mais crítica – que há outros tipos de constrangimentos operando sobre a situação de entrevista sobre os quais os colaboradores têm muito pouco controle e que afetam o modo como eles irão responder as perguntas. Por mais que a violência simbólica seja minimizada através de uma atuação auto-reflexiva do pesquisador (Bourdieu, 1997: 695), é inescapável o fato de que o depoente não está falando no vácuo, mas constrangido por ter que se moldar à gramática social de uma situação formal específica, por manifestar uma dada experiência de vida até aquele momento, por dirigir-se a um interlocutor em particular, e por abordar determinados tópicos sobre os quais ele terá modos particulares de se relacionar. Em última instância, é em face do desenrolar imediato da interação, isto é, em face das reações sucessivas do entrevistador, que o colaborador irá moldar passo a passo a sua fala.

Entendido dessa forma, o ato de enunciação cultural que se manifesta numa entrevista de história oral deve ser interpretado em sua *performatividade* e tendo em vista a

contingência que essa encerra (Bhabha, 1994). A condição do outro ao qual nos referimos na situação de interlocução, é na verdade a de um *quase*-outro, e a experiência por ele narrativizada, uma construção daquele e para aquele momento. A enunciação cultural passa a ser vista como manifestação de uma *identificação* (processo, momento) e não identidade (estado, condição) (Hall, 1986), pois irá variar de acordo com as estratégias de negociação do narrador frente às diferentes demandas de cada situação performática particular.

Apesar das ressalvas acima apontadas, a proposta de entrevistas abertas apresentada por Meihy para a HOV continua a ser a principal referência para o meu trabalho de história oral. Apenas considero importante reconhecer também os vários constrangimentos que o pesquisador, juntamente com a situação de entrevista, impõem sobre a fala do colaborador. Tal consciência exigirá então que se inclua, entre as tarefas analíticas do pesquisador, uma consideração do modo como a sua intervenção (maior ou menor) afetou a produção narrativa do depoente, independentemente de toda “abertura” que ele tenha almejado.

3.2.5. A passagem do oral ao escrito

Segundo a metodologia adotada por Meihy, o processo de transformação da narrativa oral em texto escrito consiste em três sub-etapas: a transcrição, a textualização e a transcrição da entrevista. É nesse processo que o autor mais fortemente assume – ainda que em graus distintos no caso de cada sub-etapa – o papel de intervenção do pesquisador na produção da narrativa final.

Meihy (1991: 30) define o ato de *transcrição* como “a passagem fiel do que foi dito para a grafia, não se muda[ndo] nada [da gravação]”. Isso significa que devem ser passados para o papel, no momento inicial, não apenas as palavras, mas também os erros, as repetições, os silêncios, entre outros detalhes. Na etapa da *textualização* (Meihy, 1991), a intervenção no texto assume a forma de “anulação da voz do ‘entrevistador’, dando espaço para a fala do narrador” (p. 30). O pesquisador deve também proceder a uma “reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para um texto escrito”, rearticulação cujo objetivo é tornar a entrevista “compreensível, literariamente agradável” (id.). Para isso, deve-se também “tira[r] os erros gramaticais e repara[r] as palavras sem peso semântico” (2002: 238). Todos esses procedimentos, juntos, contribuiriam para “provoca[r] a realização do envolvimento do leitor” (1991: 30). Por fim, a última etapa do

trabalho seria a *transcrição*, proposta por Meihy a partir do conceito de Haroldo de Campos. Trazido para a história oral, o conceito remete a uma teatralização do que foi dito, “recriando-se a atmosfera da entrevista” e “as sensações provocadas pelo contato” (p. 30-1). Nesse processo, torna-se necessário reconstituir os elementos não-ditos da entrevista, incorporando-os na narrativa do colaborador. Esse “fazer do novo texto”, segundo Meihy, “permite que se pense a entrevista como algo ficcional, ... sem constrangimento”; embora haja, é claro, a necessidade da “legitimação das entrevistas por parte dos depoentes” (id.).

O formato final, com que o leitor se depara, é um monólogo em que o colaborador narra a sua experiência de vida em primeira pessoa. A idéia de *título* é abandonada em favor do conceito de *tom vital*, uma frase-chave retirada da fala do colaborador que introduz a história de vida e que tem como objetivo servir de guia para a leitura, representando uma “síntese moral da narrativa” (Meihy, 2002: 194). A única voz do pesquisador que se manifesta como tal na forma final da entrevista, então, é a chamada *janela*, um curto parágrafo preliminar à narrativa cujo propósito é o de introduzir ao leitor o colaborador, bem como alguma impressão central do pesquisador sobre o momento da entrevista.

No que se refere à etapa de transcrição, compartilho com Meihy a idéia de que se deva buscar um registro detalhado da situação da entrevista, não apenas no que toca à oralidade mas também a uma série de sinais não-verbais e intenções do depoente. Mas é preciso ter em mente que existem muitos sistemas de transcrição, cada um com recortes específicos, nenhum capaz de mostrar *tudo* que ocorreu na entrevista, e a escolha de um ou outro sistema – que implicará menos ou mais trabalho por parte do pesquisador, e que tornará alguns aspectos da fala mais evidentes e outros mais obscuros – deverá ser feita de acordo com as características de cada projeto (Coates & Thornborrow, 1999: 595-6). Uma vez que a transcrição sempre implica interpretação, o bom analista não é aquele que realiza a transcrição “mais apurada”, mas aquele que justifica suas escolhas da melhor forma, de acordo com os propósitos do projeto. Acredito que tal noção esteja em concordância com a proposta de Meihy.

É na etapa de textualização que as escolhas metodológicas de Meihy me parecem menos adequadas à minha pesquisa. O apagamento da voz do pesquisador é motivado por duas razões principalmente: primeiro, pelo fato de que é o colaborador quem dá a palavra

final sobre o texto produzido; e, segundo, pelo desejo de servir ao colaborador um relato com o qual ele se identifique. Começarei, então, a discussão desse procedimento, por uma crítica centrada na primeira premissa.

Se as etnografias podem ser entendidas como narrativas ou histórias que contamos *sobre* outros povos (Bruner, 1986), de que modo as histórias de vida produzidas por historiadores orais como Meihy devem ser entendidas... enquanto discursos históricos produzidos *sobre* o outro ou *pelo* outro? A meu ver, a abordagem metodológica fundada na relação de colaboração busca justamente ir além dessa dicotomização. Pelo modo como a pesquisa é conduzida, ao representar o outro o pesquisador o convida a participar no processo de representação – especialmente através do procedimento de conferência do texto final. A colaboração seria um meio, portanto, de transformar o que seria um discurso histórico *sobre o outro* em um terceiro tipo de discurso histórico, *com o outro*. A implicação dessa constatação, poderíamos pensar, é a de que o documento final produzido não seja nem a experiência dos colaboradores tal como eles a revelariam, tampouco a interpretação exclusiva do pesquisador; mas uma *terceira* proposta, negociada e conjunta, fruto da pesquisa colaborativa. Tal implicação, contudo, parece não ser compartilhada por Meihy, dada a solução narrativa de apagamento da voz do pesquisador que se opera na fase de textualização.

O que é que autoriza o historiador a suprimir sua voz e assumir que o texto final não é um texto produzido *com* o outro, mas *pelo* outro? A meu ver, é o ato de conferência do texto pelo colaborador que opera essa espécie de “transubstanciação” de vozes na abordagem de história oral de Meihy. Afinal de contas, nessa abordagem, é o colaborador que dá a palavra final de autorização sobre o texto, a despeito de toda negociação que possa eventualmente ocorrer. Se assim o é, então a questão da conferência adquire aqui um peso de tal ordem na pesquisa que os problemas anteriormente levantados sobre o conceito de colaboração – as questões de *poder*, de *saber* e de *querer* colaborar – devem suscitar uma cuidadosa reflexão por parte do pesquisador.

Quanto à segunda premissa, Meihy (2002) afirma que “em história oral, o reconhecimento do texto procedido pela conferência e pela autorização determina se o colaborador se identificou ou não com o resultado. É essa a grande prova da qualidade do texto final” (p. 232). De fato, a produção de um texto em primeira pessoa possibilita uma

identificação por parte do colaborador que dificilmente se atingiria de outra maneira. Por melhor que fosse uma outra solução literária dada para um texto, em que o narrador principal não fosse o “eu-depoente”, sabemos que a probabilidade de ele se identificar com essa narrativa seria certamente menor do que a de um texto que se apresenta como se houvesse saído diretamente de sua própria boca. Mas seria esse critério, do grau de identificação do colaborador com o texto, um critério positivo em si, ou ele poderia também ter as suas desvantagens?

A meu ver, a busca por identificação apresenta também desvantagens que devem ser consideradas. Uma delas é a possibilidade de que – evocando Brecht – quanto maior o envolvimento do leitor em um texto, menor seja o distanciamento crítico que permita a ele enxergar a maneira pela qual a intervenção do pesquisador transformou a sua própria narrativa. Tal desvantagem parece ser agravada especialmente em situações como as que eu tenho me defrontado em minha pesquisa, em que o *poder de intervenção* e o *saber para intervenção* no texto por parte dos colaboradores se mostram, no mínimo, duvidosos. Outra desvantagem é a de que o efeito de sentido produzido pela solução formal da narrativa em primeira pessoa acabe sendo o de apagamento do seu caráter (inescapavelmente) histórico e contingencial. Perde-se a dimensão da narrativa enquanto corolário de toda uma situação particular de enunciação cultural, em que a identidade do colaborador só se manifesta daquela maneira porque está *em relação a* uma série de fatores.

O segundo procedimento da textualização, que considero problemático para os meus propósitos, é a ordenação cronológica da narrativa e/ou a reorganização de tópicos nela dispersos. Aqui o que está em questão é o modo como a temporalidade e lógica variam de acordo com o modo de articulação da experiência do narrador em sua cultura (Damatta, 2000: 118-142) e em face das demandas de cada situação performática específica.

Segundo Hughes (1995: 4), a temporalidade, para o historiador, caracteriza-se por três aspectos distintos: “mudança, seqüência e coerência”, sem as quais uma narrativa histórica não poderia existir. E é justamente a coerência que confere a verdade histórica à narrativa: “o que é oferecido como explicação e correspondência torna-se, inexoravelmente, em interpretação e coerência” (p. 7). Assim, se a “coerência” de uma narrativa pode ser entendida como a “interpretação” do narrador, ou do leitor, sobre uma possível “correspondência” entre eventos – interpretação naturalizada como a “explicação” dos fatos

– conclui-se que coerência é uma propriedade social subjetiva, não objetiva, e que, quanto mais distantes e distintas forem as experiências culturais de dois indivíduos, mais conflituosas serão suas noções de coerência.

Isso para dizer que a necessidade do pesquisador de ordenar a narrativa, isto é, alterá-la temporal (cronológica) e espacialmente (em tópicos), com o intuito de tornar uma “narrativa confusa” numa “narrativa clara”, pode ser uma necessidade de oferecer a interpretação do próprio pesquisador sobre a relação lógica dos eventos dessa narrativa. Para Bakhtin (1981), a noção de *cronotopo* – ou, literalmente, ‘tempo espaço’ –, referente “à ligação intrínseca das relações de tempo e espaço expressas artisticamente na literatura” (p. 84), tem um papel fundamental na narrativa:

A literary work's artistic unity in relationship to an actual reality is defined by its chronotope. Therefore the chronotope in a work always contains within it an evaluating aspect... Art and literature are shot through with *chronotopic values* of varying degree and scope. Each motif, each separate aspect of artistic work bears value. (p. 243) [grifos meus]

What is the significance of all these chronotopes? What is most obvious is their meaning for narrative. They are the organizing centers for the fundamental narrative events of the novel. The chronotope is the place where the knots of narrative are tied and untied. It can be said without qualification that to them belongs the meaning that shapes narrative. (p. 250)

O cronotopo de uma narrativa é, portanto, o elemento que estabelece a relação entre a forma que a narrativa assumiu e a visão de mundo do narrador. Se um cronotopo sempre revela aspectos avaliativos que estão impregnados de valores, então cada tipo distinto de cronotopo vai evidenciar uma identificação cultural diferente para cada narrador. A análise desse elemento parece ser, portanto, crucial para o pesquisador cujo objetivo é entender – e oferecer meios para que o leitor entenda – o ato de enunciação cultural dentro de seu contexto performático, exigindo uma postura mais reticente no que concerne à intervenção nas palavras do depoente.

Por fim, o terceiro e último procedimento da textualização frente ao qual sinto a necessidade de me posicionar é a correção gramatical do texto, bem como a supressão de palavras “erradas” ou “sem conteúdo semântico” por parte do pesquisador. A dicotomia entre forma e conteúdo – como se vê pela discussão sobre cronotopo – tem sido problematizada já há algum tempo nos estudos lingüísticos. Em geral, a crítica a essa dicotomia reside no fato de que alterações na forma (desde o nível prosódico, passando

pelo lexical e sintático, e chegando até o discursivo) implicam mudanças fundamentais no conteúdo da fala – e, poderíamos estender, da narrativa.

Entendendo que a forma que uma narrativa adquire no momento de enunciação nunca é arbitrária, mas, ao contrário, reflete uma série de aspectos fundamentais para a compreensão da performance (e.g os valores atribuídos a estilos de fala específicos, os estados psicológicos do narrador, a sua afetividade em relação a determinados tópicos, as pressuposições sobre o interlocutor e sobre as regras que orientam o contexto da performance, as estratégias de persuasão, entre outros), atribuo a essa forma uma importância especial. Se olharmos sob essa ótica, então veremos que o trabalho de correção gramatical e lexical do texto é um tanto arriscado, e deve ser feito de maneira bastante criteriosa a fim de que não se opere uma verdadeira limpeza de significados, ou, para ser mais preciso, uma deturpação excessiva na representação do outro.

Minha crítica em relação a esses três procedimentos da textualização (i.e. o apagamento da voz do mediador, a reorganização temporal e temática da narrativa, e a correção gramatical e lexical do texto) contudo, deve ser acompanhada de uma solução alternativa. De que modo seria possível manter a voz do mediador, sem reduzir a força da experiência de vida ao modelo frio de pergunta-resposta tradicional, ou mesmo sem relegar o colaborador a uma posição secundária de mero pano de fundo para confirmação do discurso teórico do pesquisador? De que modo seria possível preservar a organização temporal e temática da narrativa, com seus eventuais vai-e-vens, “lapsos” e saltos, sem tornar o texto desconexo e pouco compreensível? De que modo seria possível manter as características formais da narrativa, ainda que essas fujam do português padrão, sem colocar em risco a legibilidade do texto?

Para que essas inconveniências não aconteçam, para que o leitor possa fazer sentido de uma narrativa que apresente uma forma possivelmente distinta daquela com a qual ele está familiarizado, é necessário um trabalho de *tradução* por parte do pesquisador. A proposta deste trabalho, então, é a de que esses três impasses metodológicos sejam enfrentados através de uma solução formal que eu aqui chamo de *romanceamento*

polifônico:²⁴ uma ficcionalização da experiência da entrevista em que o ato de transcrição seja, tanto quanto possível, manifestado numa terceira voz, do pesquisador; uma voz que emerge distanciada da situação imediata de entrevista para comentá-la. As falas tanto do colaborador, quanto do entrevistador (e de outros possíveis participantes da entrevista) seriam então preservadas o mais próximo possível de sua integralidade, através do discurso direto. O resultado produzido seria um texto explicitamente polifônico, em que, a despeito da mediação, o leitor teria uma série de informações sobre a situação enunciativa imediata (i.e. a entrevista) e ampla (i.e. o contexto sócio-cultural) que possibilitariam a ele compreender melhor o contexto de emergência daquela narrativa.

Trata-se, na verdade, de uma espécie de *transcrição*, tal como Meihy propõe, porém com uma solução formal distinta que praticamente elimina a necessidade de uma etapa de textualização.²⁵ Parte do processo de ficcionalização, nesse tipo particular de transcrição, seria o que Meihy chama de “teatralização da entrevista”, isto é, a incorporação de detalhes contextuais, elementos não-verbais, impressões do pesquisador, enfim, de uma série de significados implícitos na interação com o colaborador. A diferença estaria na possibilidade de o pesquisador, com essa nova solução narrativa, se posicionar mais livremente em relação às falas de seu interlocutor, sempre que julgar relevante, uma vez que tal posicionamento não estaria mais representado pela voz do seu colaborador.

Enquanto a *textualização* e a *transcrição* de Meihy sugerem uma recriação da *fala* do colaborador que apresente como produto final uma forma narrativa similar à que teria sido por ele proferida, o *romanceamento* sugere uma recriação da *interação*, onde o predomínio original da narrativa do depoente na situação da entrevista cede lugar a um maior equilíbrio entre as visões do pesquisador e de seu interlocutor, através de uma narrativização da experiência dialógica de entrevista que toma a forma de um romance polifônico.

²⁴ A proposta de romanceamento aqui desenvolvida foi inicialmente sugerida pelo prof. Leland McCleary (Comunicação Pessoal).

²⁵ A etapa de textualização, desse modo, ficaria praticamente reduzida à eliminação das marcas técnicas de transcrição, conferindo ao texto então um caráter mais de prosa.

No que se refere ao aspecto de análise da entrevista, alguns pontos precisam ser considerados. Em primeiro lugar, diferentes entrevistas são como diferentes capítulos de um romance; elas refletem situações performáticas distintas. Por esse motivo, cada uma delas deve ser apresentada ao leitor separadamente, na singularidade de seus contextos específicos. Essa proposta deriva da noção de que os significados da situação dialógica não podem ser interpretados sem a recorrência ao contexto em que foram produzidos, uma vez que – como já foi discutido anteriormente – o contexto performático impõe aos interlocutores uma necessidade de rearticulação de suas estratégias de enunciação cultural e identificação social, criando espaço para geração de possibilidades indeterminadas e contingentes de emergência do “eu”.²⁶ Tal proposta vem contrapor-se à idéia de que, quando houver mais de uma entrevista com um mesmo colaborador, essas entrevistas devam ser integradas em uma só narrativa de vida.

Em segundo lugar, a teoria do depoente sobre sua vivência, construída através de sua narrativa, eventualmente poderá apresentar partes que pareçam não fazer muito sentido – isto é, partes não traduzíveis – para o pesquisador. Quando isso ocorrer, é fundamental, e não só por questões éticas mas fundamentalmente epistemológicas, que o pesquisador não incorra no erro de eliminar da entrevista os questionamentos que a fala do outro lhe impõe – um procedimento de praxe em diversos tipos de abordagem científica, cujo prejuízo é enorme para o desenvolvimento de uma compreensão sólida do “objeto” estudado. De maneira alternativa, todos os conflitos e dilemas enfrentados pelo pesquisador frente à fala do colaborador, o seu contato com o aparentemente contingente e indeterminado, deve ser fruto de reflexão e comentário. Além disso, mantendo a fala do outro integral e ao mesmo tempo distinta da sua, o pesquisador estará oferecendo ao leitor a possibilidade de polemizar com a sua voz distanciada e crítica.

Tal proposta, apesar de distinta da de Meihy no que se refere à solução formal, foi motivada pela mesma crítica que o autor tece sobre o papel da mediação nos trabalhos clássicos da história e da sociologia (Meihy, 2002: 108). Trata-se daqueles trabalhos em que a narrativa do depoente é fragmentada e recortada de modo a serem trazidas para o

²⁶ Homi Bhabha, em entrevista concedida à W. J. T. Mitchell. Essa entrevista pode ser encontrada no endereço: <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/bhabha/interview.html>.

texto final apenas as partes que permitem ao pesquisador corroborar sua hipótese. Nesse caso, quando não se disponibiliza a transcrição do trabalho, a mediação acaba de fato atuando de modo a reduzir em muito as possibilidades de interpretação do texto, além de reduzir a experiência de vida do colaborador, em toda sua riqueza, a mero objeto de análise.

Um terceiro ponto analítico que deve ser considerado é que o discurso direto, apesar de seu efeito de sentido de transparência, não deve ser interpretado como uma mera reprodução da fala dos participantes na entrevista. O texto polifônico, apesar de manifestar diferentes vozes, é sempre controlado por um mediador, de modo que a heteroglosia que nele se manifesta não deixa de ser uma *heteroglosia domesticada* (Clifford, 1998: 54). Por isso, ainda que tal proposta busque preservar as vozes manifestadas na situação de entrevista, tal preservação não é, nem poderia ser, absoluta. O importante, seja na preservação da fala, seja na intervenção sobre ela, é que o pesquisador busque sempre justificar suas opções numa posterior reflexão metodológica.²⁷

No que concerne à análise do tema central desta pesquisa, isto é, a análise do ensino de LSB como segunda língua a partir da perspectiva do professor surdo, pretendo realizá-la separadamente, de acordo com as orientações propostas no item 5 desta dissertação. Tal decisão se deve à razão já exposta, de que não considero válido reduzir as ricas experiências de vida, e o que as pessoas podem aprender com elas, a uma análise temática de interesse exclusivo do pesquisador e da academia em sua área específica de Letras.

3.2.6. O propósito da pesquisa acadêmica

Conforme afirma Meihy (2002: 109), “o que se busca numa entrevista de história oral é mais do que ... a definição de uma verdade. Atualmente, o uso da entrevista em

²⁷ Apenas para citar um exemplo, é preciso considerar que o entrevistador realiza dois tipos de intervenções principais numa entrevista: aquelas que servem apenas para demonstrar a sua atenção à narrativa do entrevistado (e.g. repetições de palavras ou frases já ditas na resposta), ou que servem apenas para estimulá-lo a detalhar mais sua resposta (e.g. perguntas como “e então?”, “porque?”, entre outras); e aquelas intervenções que assumem o controle de tópico do diálogo, direcionando o entrevistado para um caminho distinto do que ele vinha trilhando em sua resposta, e apontando para temas do interesse do pesquisador. Entendo que as perguntas do primeiro tipo possam ser suprimidas na fase de textualização em favor da fluência do texto, sem que isso comprometa de maneira decisiva o significado da narrativa final produzida.

história oral visa registrar o significado da experiência pessoal ou do grupo”. Caldas (1999a: 75), que desenvolve a linha de história oral de vida proposta por Meihy, complementa tal posição afirmando que “a busca [da história oral] não é pelo estabelecimento de outra Ciência, mas pela comunicabilidade da experiência, pela expressão da coletividade, pela repolitização das falas, por outra maneira de reflexão que consiga alcançar essas metas”.

O papel da teoria científica tem sido foco de constante debate entre as disciplinas que, já a partir do final do século XIX e principalmente no decorrer do século XX, ambicionaram algum tipo de representação do outro. Se a abordagem positivista privilegiava essa teoria como a grande verdade que se colocava acima dos conhecimentos locais, e que, por essa mesma razão, permitia ao pesquisador descrever e analisar, de maneira neutra e objetiva, as diferentes culturas a partir de seu ponto de vista científico, muitos pesquisadores modernos consideraram que tal abordagem carregava em si um forte desejo de dominação, e propunham a necessidade de manifestação da diferença a partir do ponto de vista do nativo.

O interesse em escutar ou dar voz à experiência local, me parece, foi não só importante mas fundamental para o desenvolvimento da ciência. No mínimo, ele ajudou os pesquisadores a perceberem os limites e os vieses do seu olhar acadêmico. No entanto, logo se percebeu que, enquanto as considerações éticas e políticas pareciam impelir o pesquisador a apresentar a diferença cultural “tal como ela é”, as considerações epistemológicas mostravam que essa instrumentalização era algo de fato fora do alcance do pesquisador. Era uma tarefa impossível, afinal de contas, mediar o conhecimento local sem impingir sobre ele o olhar do próprio mediador.

A história oral de Meihy, aparece, a meu ver, como uma das inúmeras buscas de solução para esse dilema. A sua proposta de “registro da experiência pessoal ou do grupo” faz recurso de uma série de procedimentos técnicos e metodológicos a fim de que o resultado final reflita menos o ponto de vista do pesquisador do que o do seu colaborador. Apesar disso, dizer que essa abordagem vise a um papel instrumentalizador do grupo representado seria equivocado, uma vez que o mesmo autor chama a atenção para a importância de incluir-se no trabalho de história oral uma dialética de perspectivas que seja capaz de promover deslocamentos e, a partir deles, a reflexão crítica. Para isso, Meihy

propõe que sejam estabelecidas *redes* de colaboradores contrastantes dentro do projeto, isto é, grupos de entrevistados que apresentem perspectivas distintas sobre uma dada questão. “Isso ... deve ser visto como um fator de enriquecimento do projeto, posto ser uma forma de complementar visões de fenômenos que ficariam comprometidos sem o ‘outro lado’” (Meihy, 2002: 109).

Interessante notar que, na proposta de Meihy, a despeito da busca por uma dialética de perspectivas, a perspectiva do próprio pesquisador não toma parte neste jogo. Acredito que tal posição seja mais facilmente compreendida tendo em vista o meio acadêmico em que a história oral se insere e com o qual ela dialoga: de uma quase onipotente historiografia estruturalista, dentro da qual o olhar do pesquisador se impõe de maneira absoluta sobre a “experiência relatada” pelos depoentes, submetendo essa àquela de maneira incondicional e oferecendo, assim, muito pouco espaço para que esse olhar possa ser de algum modo colocado em questionamento.

Estariam então neste debate polarizado, de *renúncia acadêmica* versus *imposição acadêmica*, as únicas opções das quais nós pesquisadores dispomos para lidar com o outro? Ou será que haveria uma possibilidade de incluir o olhar acadêmico como *mais uma* perspectiva que se coloca em diálogo com outras perspectivas, e não como um olhar divinizado que se impõe sobre os demais? Posto de outra forma: caberia à academia apenas o papel de fixação de verdades, ou haveria a possibilidade de ela se colocar como uma poderosa ferramenta de reflexão social passível de erros, vieses, e fadada a contínuas resignificações?

A verdade do pesquisador pode ser, e em geral tem sido, uma ferramenta de opressão, quando esse pesquisador, sem questionamento, passa por cima de outras verdades por acreditar que tudo que dela divirja deve ser desconsiderado. Mas pode também ser uma ferramenta de libertação, quando ele passa a enxergar sua própria verdade como também sendo inevitavelmente contingencial e política e, com uma postura de escuta, aberta à negociação, passa a considerar de que modo outras verdades em pauta – no caso aqui em discussão, as verdades do depoente com quem o pesquisador diretamente se relaciona – fazem emergir novas questões que impõem a necessidade de novas traduções.

Nesse sentido, pretendo resgatar aqui a discussão de Bhabha sobre o papel que a teoria desempenha em seu trabalho.²⁸ Para esse autor, o uso da teoria de maneira dedutiva ou dogmática, aplicação cujo resultado é sempre uma teorização mecanicista, deve ser abandonado; ao invés disso, propõe que “o aspecto mais importante do trabalho teórico é que ele deve estar, no sentido mais amplo da palavra, aberto à *tradução*”. A ambição da teoria deve ser sempre a de “ir além da elucidação da estrutura profunda de um evento, objeto ou texto”; ela deve buscar, “antes de tudo, responder a um problema. Você olha o que você não pode usar – você olha as explicações que você tem para algo e sente que elas não são traduzíveis, que elas não iluminam adequadamente algum aspecto sobre outra forma de pensamento ... então você é impelido a começar a repensar”.

Nesse ato de tradução, Bhabha afirma, é necessário “colocar-se em outro lugar, ou ser empurrado para um outro espaço ou tempo de onde você revisará ou observará novamente o problema” – aquilo que ele chama de *terceiro espaço*. “O ato de teorizar vem de uma luta com uma certa descrição de certas condições, uma descrição que você herda de outras situações, e do sentimento de que é necessário propor uma outra construção daquelas condições, a fim de vislumbrar momentos ‘emergentes’ de identificação social ou enunciação cultural”.

A teoria é requerida exatamente na negociação dessas *condições de emergência*, definidas por Bhabha como “o ponto em que um evento, objeto ou ideologia busca autorização para tornar-se um discurso representativo, um discurso geral”. Essa generalização do discurso, ele afirma, não ocorre “meramente através da persuasão de seu próprio paradigma replicado e mediado em outros locais e situações”; ela envolve um processo “indeterminado e de risco” em que “o discurso da autoridade tem que ‘projetar’ seu paradigma sobre campos de significados e eventos adjacentes e antagônicos” – em outras palavras, envolve um processo de constante renegociação.

Nesse jogo de tradução, a teoria do pesquisador se vê obrigada a “intervir na tensão [agonism] entre o local e o geral, o empírico e o conceitual, a instância e a instituição, numa estratégia de re-definição [realignment] ou rearticulação capaz de negociar as polarizações

²⁸ Discussão encontrada na já citada entrevista à W. J. T. Mitchell. A tradução que aqui apresento foi feita por mim apenas para essa citação.

sem ascender à suas premissas fundantes ou ser pego em suas representações binárias”. Entendido de tal maneira, o compromisso com a teoria e a ciência deixa de implicar uma abordagem autoritária e passa a representar, ao contrário, a busca de um conhecimento teórico processual, em perpétua atualização. Trazendo Bhabha para o contexto mais específico da história oral, as hipóteses do pesquisador não têm prioridade sobre a “experiência” do depoente, e essa “experiência” não tem autoridade sobre as hipóteses do pesquisador.²⁹ A relação entre ambos é traduzida.

Dentro de uma visão de construção teórica tal como Bhabha propõe, menos mecanicista, mais aberta e flexível, acredito ser possível à academia desempenhar essa função social de “poderosa ferramenta de reflexão” à qual me referi anteriormente, sem recair em um cientificismo cujo resultado é o silenciamento das perspectivas locais sobre as quais o pesquisador se debruça.

Mas a questão não tem uma solução fácil e definitiva. A linha que separa a aplicação teórica mecânica da aplicação teórica enquanto tradução, ou, poderíamos dizer, a linha que separa a ciência que se impõe da ciência que se coloca em contínuo questionamento é por demais tênue para que possa ser traçada. O delicado, nesse sentido, é que o mesmo ponto forte da ciência acaba sendo também o seu ponto de fraqueza. Por um lado, o compromisso da instituição acadêmica de investigar um fenômeno para além dos seus ambientes físicos e sociais de origem, e os inúmeros instrumentos de verificação e correção que ela desenvolveu para esse fim nas várias disciplinas através dos séculos, torna-a capaz de desvendar o caráter ideológico e opressivo de certas construções sociais que passariam despercebidas no senso comum (McCleary, E-mail, 2002). Por outro lado,

²⁹ Se entendermos que a realidade, enquanto vivência ou experiência, não existe de maneira objetiva, mas apenas mediada pelos sujeitos que com elas se defrontam, podemos concluir que o que emerge na narrativa do depoente não é a *experiência* somente, mas a *experiência narrativizada*. Como White (1987) coloca, as narrativas são representações subjetivas da realidade que buscam atribuir a uma seqüência de eventos experimentados direta ou indiretamente uma coerência, integridade, completude e fechamento que essas experiências não apresentam no âmbito vivencial. O que emerge na narrativa do depoente, portanto, é sempre uma versão moral construída sobre a sua experiência, tendo em vista uma situação performática específica – ou seja, a sua elocubração teórica, ou verdade contingencial e política, ou ainda racionalização da própria experiência, independentemente de quanta reflexão essa elocubração envolveu.

esse mesmo compromisso e esse mesmo aparato privilegiado podem levar os pesquisadores à convicção de que o seu olhar está de algum modo isento de seu viés pessoal, contribuindo, então, paradoxalmente, para a produção de novas ideologias ainda mais opressoras, uma vez que legitimadas pelo status social desta instituição.

Para que o seu trabalho não produza essa última e tão indesejada consequência, o pesquisador deve fazer um *esforço particular* no sentido de despojar-se de todo arcabouço teórico que leva já de antemão para sua pesquisa. Mesmo sabendo que nunca poderia livrar-se dessa “armação” inteiramente, deve fazer um esforço particular no sentido de deixar-se questionar pelos dados com que ele se depara. Do contrário, continuaremos forçando cegamente cubos através orifícios circulares, e com a força da instituição (e a um alto custo social), conseguindo fazê-los passar.

3.3. Conclusão

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

Pierre Bourdieu (1997: 694-5)

As questões metodológicas sobre história oral apontadas neste trabalho não têm uma solução; mas soluções. Toda e qualquer solução metodológica pressupõe princípios teóricos e circunstâncias da pesquisa que, no conjunto, irão impor certas escolhas e certos abandonos durante a trajetória da pesquisa. Se, por um lado, novas escolhas permitirão a consideração de uma série de questões desconsideradas por outras metodologias, por outro lado, novos abandonos implicarão necessariamente uma série de limitações que precisam ser consideradas pelo pesquisador.

É essa a grande lição que Clifford (1988) nos oferece em sua meta-análise sobre o trabalho do etnógrafo e o desenvolvimento do discurso etnográfico; texto que me motivou a propor o termo *dilema da interferência* e a defini-lo como algo que pode ser confrontado de diferentes maneiras pelos pesquisadores, mas nunca solucionado de forma definitiva. Significa dizer, antes de tudo, que minha proposta se coloca a favor do fim das ortodoxias,

e não a substituição de uma velha ortodoxia (considerada equivocada) por uma nova (considerada superior). Significa dizer também que, ao pesquisador que ambiciona uma atitude auto-reflexiva, cabe a tarefa de desenvolver em sua análise uma consideração cuidadosa da razão de suas escolhas metodológicas, tendo em vista as conseqüências que elas irão acarretar sobre o olhar do pesquisador frente ao objeto de estudo específico de sua pesquisa.

Cabe assinalar, por fim, que a presente pesquisa de mestrado, motivada pelo interesse sobre a perspectiva dos professores surdos em relação ao ensino de LSB como segunda língua, poderia ser perfeitamente realizada sem recorrência à metodologia da história oral. Alguns trabalhos centrados na temática surda, principalmente na área pedagógica, têm se voltado para outras abordagens na busca de ferramentas para coleta e análise de entrevistas (Góes, 1996; Muller, 2002; Basso, 2003). A história oral de vida, no entanto, tal como tem sido desenvolvida por Meihy, chama a atenção pela consideração especial que oferece aos interesses do depoente, a ponto de torná-lo um verdadeiro colaborador da pesquisa, e de atribuir à sua história um valor em si, independentemente de suas qualidades enquanto fonte de análise científica. Trata-se de uma postura que nos faz lembrar de que quando fazemos pesquisa, não fazemos apenas ciência; fazemos também política. E ambas devem ter sempre como horizonte a ética.

4. AS ENTREVISTAS TRANSCRIADAS

Experiência de vida e prática de ensino

4.1. Introdução

Neste item 4, apresento as entrevistas dos colaboradores surdos transcriadas de acordo com a metodologia de história oral apresentada no item 3. Como já mencionei na introdução da dissertação, procurei dar às entrevistas coletadas dois tratamentos formais diferenciados, transcriando uma delas de acordo com os procedimentos da história oral desenvolvida pelo prof. José Carlos Sebe Bom Meihy, e as outras três, de acordo com os procedimentos alternativos por mim propostos em vista das circunstâncias que cercam a minha pesquisa.

A entrevista transcrita de acordo com a abordagem do prof. Meihy é a da professora Sylvia Lia. Tendo em vista que essa é a abordagem que me serve de referência, e considerando-se que ela tem sido praticada com sucesso já há algum tempo, decidi apresentá-la em primeiro lugar, antes da minha proposta. As principais características dessa abordagem poderiam então ser resumidas nos seguintes aspectos: o diálogo da entrevista assume a forma de um monólogo, uma vez que a voz do pesquisador é apagada e incorporada nas próprias respostas do entrevistado; tópicos dispersos em decorrência de perguntas introduzidas pelo pesquisador, bem como de digressões do próprio entrevistado, são reorganizados; a entrevista é introduzida por uma *janela* na qual destaca-se a impressão central do pesquisador sobre a situação de entrevista; e a narrativa é encabeçada pelo *tom vital* da entrevista, isto é, uma frase retirada da própria fala do entrevistado que sintetiza, na perspectiva do pesquisador, o que nela há de essencial.

As outras três entrevistas transcriadas são as de Sandro, Alex e Priscilla, respectivamente. Nessas, o leitor se verá defronte aos procedimentos alternativos para a história oral propostos neste trabalho, que poderiam ser resumidos nos seguintes aspectos: o diálogo da entrevista é preservado e uma terceira voz, do pesquisador como narrador

distanciado, é acrescentada para comentar a situação de entrevista; os vai-e-vens da entrevista são preservados, uma vez que são mediados pelo narrador distanciado; a história é encabeçada por um título escolhido pelo pesquisador, e as suas impressões sobre a situação de entrevista são incorporadas no próprio corpo da entrevista, na voz do narrador distanciado.

Esclarecidas as principais diferenças entre ambas as abordagens, ficam agora disponibilizadas para leitura as entrevistas transcritas. Espera-se que com isso o leitor possa apreciar não apenas as experiências de vida dos colaboradores surdos envolvidos na pesquisa, mas também o modo com as diferentes soluções metodológicas para o tratamento das entrevistas afetou tais experiências.

*

SYLVIA LIA GRESPAN NEVES

Era meio de fevereiro de 2004 e minha pesquisa estava chegando ao seu final quando realizei minha última entrevista. A pessoa escolhida foi Sylvia, a melhor professora de língua de sinais que eu havia tido nos meus cursos da FENEIS. Nossa conversa, que deu origem à presente narrativa, foi realizada em uma sala reservada da Escola do Futuro/USP. Estavam presentes não apenas Sylvia e eu, mas também nossa amiga Andrea, para auxiliar na parte técnica das filmagens. “Dinamismo” é uma palavra que bem poderia definir o comportamento geral de minha colega entrevistada. Essa característica marcou o seu uso extremamente fluente da língua de sinais, suas falas abreviadas e direto-ao-ponto, e, porque não dizer, até mesmo sua rápida chegada e rápida despedida no local de entrevista.

“A convivência de surdo é ficar batendo papo sem parar, é o que nós gostamos de fazer”

Meu nome é Sylvia. Acho que, se alguém não me conhecesse e eu tivesse que me apresentar, eu diria, em primeiro lugar, que sou instrutora de língua de sinais. Eu trabalho no Sta. Terezinha, uma escola de surdos. Outra coisa é que eu gosto de animais. Também adoro ler e na minha casa tem dois mil livros! E, por último, gosto de viajar. Acho que isso mostra um pouco as coisas que gosto, o jeito como eu sou.

Minha experiência como surda é muito diferente da experiência que as crianças surdas têm hoje em dia. Agora melhorou muito.... melhorou muito. Antes era difícil o surdo assumir sua identidade surda. Ele fingia que era ouvinte, porque tinha vergonha. Hoje o ouvinte se preocupa em comunicar, se esforça quando não entende o surdo, mas antes não era assim, o surdo era colocado de lado mesmo, sentia que os ouvintes deviam estar acima dele. Era preciso trabalhar para mostrar que os surdos deveriam ser iguais, pois eles possuíam uma auto-estima muito baixa. A família não dava valor, só sentia pena,

chorava porque tinha um filho surdo, e o filho se sentia mal por causa disso. Então antes era difícil mostrar orgulho para o surdo, mas agora está mais fácil.

O surdo é igual ao ouvinte. Nós professores temos que ter uma postura firme frente às crianças, para poder ajudar elas. Uma postura em que elas possam se basear. As crianças me dizem, “Eu tenho vergonha dentro do ônibus, porque os outros riem de mim”, e eu digo, “Não! Você tem que ter orgulho!”, dou esses conselhos pra elas. Antes, tinha alguém que me aconselhava? Não... ninguém. Então hoje em dia eu procuro fazer isso.

Também, antigamente eu permanecia muito tempo fechada em mim mesma e só depois que encontrei outros surdos eu comecei a me abrir. Eu acho que não pode esperar a criança crescer para falar, “Olha, no ônibus, se alguém der risada, não liga, porque eles não conhecem os surdos. Você precisa ignorar isso”. É preciso falar antes. Eu ensino isso às crianças, tento mostrar uma postura fria, para que elas possam tomar como referência.

Eu tenho orgulho de ser surda, orgulho mesmo. Antigamente não, eu sentia remorso. Parecia um tabu. As mães de filhos surdos também não devem ficar angustiadas, devem ficar felizes, porque o surdo é igual ao ouvinte. Eu falo para elas, para as mães: “Eu sou normal, minhas roupas, como eu ando, está tudo bem comigo”. A única coisa é não ter a audição, mas para mim isso é indiferente. Eu não me sinto mal. Tem gente que pensa, “Eu preciso ouvir música”, ou então, “Eu preciso ouvir o som da voz”. Não! É natural, você não precisa disso. Se Deus viesse até mim, Deus mesmo, e falasse: “Você quer ouvir?”, eu responderia, “Não quero, eu sou surda, eu nasci assim e está tudo bem; só quero que você me dê uma pele quente, porque sou friorenta, mas me tornar uma ouvinte não!”.

Quando eu era criança, eu senti muita pressão, porque a minha mãe queria que eu fosse igual aos ouvintes. Meu irmão surdo tinha muita dificuldade com o português, não conseguia escrever nada, ao passo que eu escrevia melhor. Minha mãe queria separar ele de mim, me colocando numa escola de ouvintes e ele numa escola de surdos. Quando ele errava, não tinha problema, estava tudo normal, do jeito dele, e ele podia usar sinais. Já eu não podia usar sinais com ela, só oralização. A minha escrita tinha que ser igual a de ouvinte. Isso era muito pesado, eu ficava cansada. Por que ele era tratado diferente? Eu também queria bater papo com surdos, e não ficar convivendo com ouvintes. Eu me sentia mal. De um lado, meu irmão via a Sylvia se desenvolvendo e ele nada. De outro lado, eu sentia falta de conviver com os surdos. Mas minha mãe dizia que

não. Os grupos de amigos eram diferentes, a escola era separada. Eu falei que queria ir pra a escola de surdos, mas minha mãe dizia “Não!”, porque eu era inteligente... Inteligente?! Besteira, eu queria mesmo conviver com as pessoas, isso é o que eu queria. Eu me sentia mal.

Minha mãe era do tipo que forçava a estudar além do horário. Eu não aproveitei nada a minha juventude. Era muito estudo porque ela queria que eu fosse igual aos ouvintes. Ela já tinha tido muita tristeza por causa do meu irmão e passar por isso de novo comigo ela não queria. Então a pressão era grande. Eu precisava passar com notas ótimas, tudo bom, bom, bom... para que minha mãe ficasse contente, feliz. Por exemplo, se eu falasse uma palavra certa, minha mãe ficava muito feliz. Até inglês ela procurava me ensinar. Eu sentia bastante pressão.

Com ela, tudo tinha de ser comunicado oralmente. Na escola, dentro da sala, também era só língua oral, mas fora dela a gente usava língua de sinais. Não adiantava tentar pegar a gente, a gente saía correndo. Dentro de casa, meu irmão conversava comigo em língua de sinais, e minha mãe deixava, ela não proibia. Mas quando eu ia falar com ela, tinha que ser oralmente, nunca em sinais! Quando os dois não se entendiam, eu explicava as coisas, interpretava as palavras do meu irmão para ela, e as dela para o meu irmão. Num nível bem básico eles se entendiam, mas quando o assunto era mais profundo, eu precisava ficar interpretando. Isso é assim até hoje.

Na escola onde eu estudava, o Sta. Terezinha, tinha muita cobrança para ter um português correto. Por exemplo, teve uma vez que eu quis ir ao banheiro, mas não conseguia falar “banh...”. Eles mandaram eu falar, mas eu não conseguia, e estava apertada. Eles mandaram falar, e eu não conseguia! Até que eu fiz xixi na calça. Precisava falar tudo certinho, era muita pressão. Também, numa outra vez, falaram que eu estava bonita e eu fiz um sinal de jóia, de legal. A mulher beliscou meu braço, “Fala obrigado!”, e eu disse, “Obrigado”.

Também tinha que decorar muitas coisas, precisava mesmo decorar. Eu estudava de manhã, no Sta. Terezinha, e à tarde numa escola de ouvintes. Ia todos os dias de um para o outro, de um para o outro... Eu conseguia acompanhar os ouvintes, mas, no fundo, não aprendia nada com eles, eu gostava mesmo é dos surdos. Eles explicavam as coisas para mim, contavam histórias e eu ficava admirada. Eu era pequena e aprendi muitas coisas lá no Sta. Terezinha, mas na escola de ouvintes não, sinto que perdi muita coisa.

Eu falava para a minha mãe que eu preferia os surdos, mas ela dizia que não, que os ouvintes eram melhor. Então eu tive que continuar indo na escola de ouvintes.

Depois, lá em casa, minha mãe sempre me ensinava a escrever português, mais ou menos das 6 às 8 horas. Por exemplo, ela ensinava a palavra “cotovelo” e escrevia no papel. Depois pegava uma revista com fotos de mulheres, e circulava o cotovelo, e eu recortava e colava, recortava e colava, desse jeito. A minha mãe escrevia, “Eu tenho um cotovelo... o que?... sujo”. Eram mais ou menos três ou quatro frases diferentes para cada palavra. Depois era o “joelho”, e eu escrevia a palavra, depois recortava e colava. Até hoje eu tenho tudo isso guardado lá em casa, um calhamaço de recortes e colagens. Aí então minha mãe dizia, “E agora, qual vai ser a frase?”. Eu escrevia, “Sylvia...”, mas ela dizia que não, que faltava o artigo. Era, “A Sylvia tem um joelho bonito.” Aí estava certo. Ela me ajudava com o português das 6 até as 8 horas todos os dias.

Na escola de ouvintes eu não aprendia nada, então no Sta. Terezinha eu fazia reforço. Eu acho que eu entrei lá com uns 6 anos, e saí com uns 8 anos, mais ou menos. Saí e fui para uma escola de ouvinte. Quando minha mãe achou que eu não precisava mais de reforço, largou o Sta. Terezinha e me levou para a escola de ouvintes. A escola de surdos era só para trabalhar melhor as frases do português. Lá no Sta. Terezinha, eles têm muita experiência com o ensino de português. Matemática, História, não tanto, o forte mesmo lá é o português.

Minhas lembranças do aprendizado de português não são nada boas. Só lembro de surra, de oralização, mas estudar bem e aprender, eu não lembro de nada. Às vezes, quando vou ensinar meus alunos, eu quero lembrar de algum professor, mas eu não lembro de nada. Eu precisei inventar um jeito de ensinar os surdos. Eu assistia as aulas de outros professores e pensava: “Que legal”, e então aproveitava para as minhas aulas.

Mas no passado eu não lembro de nada bom. Não é que está tudo em branco, que se apagou tudo da minha memória. É que só lembro de ficarem dando beliscões no braço, puxando o cabelo, essas coisas. Mas aula mesmo, papel e caneta... nada. Eu lembro sim da minha mãe, mas de professores não.

Mesmo quando o professor de surdos também é surdo, nem todos ensinam de maneira clara. A maioria dos alunos demora para aprender, fica angustiada. A televisão mostra alguma coisa, por exemplo, uma enchente, e o surdo fica angustiado. Segunda-feira, quando ele encontra outros surdos, a primeira coisa que pergunta é, “O que é aquilo que aconteceu na televisão?”. Ele quer saber a informação. Então outro surdo explica e

eles ficam lá conversando, “Você viu isso ou aquilo na televisão?”, e alguém explica o que foi. Eu, como professora, sentia que eu precisava ler a revista *Veja*, ver televisão. Por exemplo, se acontecia uma enchente, eu chegava na aula e eles me pediam pra explicar. Então eu já sabia a história, estava preparada para quando eles viessem atrás de mim com essas perguntas, e eu podia explicar.

Para o aluno surdo, é preciso ter um ensino muito claro. Porque tem professor, a maioria ouvintes, que dão aulas tão confusas! Eles dão umas aulas que eu vejo e não entendo nada. Mas eu não tenho coragem de interromper, não. Quando o professor pergunta para os alunos, “Vocês entenderam?”, os surdos ficam calados. Eu vejo que eles não têm coragem de dizer que não entenderam. Depois eu pergunto para eles, “Vocês entenderam?”, e eles dizem, “Desculpa, para falar a verdade, eu não entendi”. São muito confusas as aulas.

O instrutor surdo às vezes ajuda a tornar esse ensino mais claro, mais fácil de compreender. Por exemplo, às vezes o professor quer explicar uma coisa, mas dá muitas voltas e torna tudo muito complicado. Ele explica como é, mas de uma maneira confusa. Eu falo, “Não, isso tudo é muito fácil”. Então digo a mesma coisa, mostrando aos surdos um exemplo, usando a expressão corporal, e eles entendem na hora. Então eu acho importante ter um instrutor surdo junto com o professor nas aulas, mas depende do surdo. Tem que ter didática, saber como ensinar, e tem muito surdo também que não sabe.

Também, quando eu penso nas escolas de surdos atuais e nas escolas daquele tempo, eu acho que era melhor antes porque a aula era o dia inteiro, das 8 até as 5 da tarde. Por exemplo, de manhã tinha aula normal, até a hora do almoço, ao meio-dia. Depois à 1 hora da tarde tinha reforço, e às 2 horas, tinha artes plásticas. De manhã não tinha artes, educação física, nada; só português e outras matérias. À tarde tinha artes, educação física, até o fim do dia. Tinha bem mais ênfase no ensino de português naquela época, eu acho. O português acabou diminuindo porque agora ficou tudo amontoado de manhã: artes, educação física, filosofia... tudo em 4 horas, enquanto antes eram 8 horas. Eu acho que é melhor como era antes. O surdo aprende mais. Só porque o ouvinte estuda 4 horas, então o surdo tem que estudar também o mesmo tempo? Precisa ver que os professores são ruins em língua de sinais, e o surdo perde muita coisa. Eu sinto que é melhor o dia inteiro, recuperar o modo como era feito antes, mas é difícil. No Sta. Terezinha, a aula começa às 7:30 e vai até o 12:30, mas depende de quantas matérias o aluno vai ter no dia.

Hoje em dia continuo dando aula de língua de sinais para surdos, da terceira até a oitava série. No primeiro, segundo e terceiro colegial eu dou aula de literatura. O que é, como são os textos, esse tipo de coisa, para preparar o surdo que vai fazer vestibular. Por que o surdo não gosta de ler, então tem que estimular. Eu tento incentivar eles, atrair para a leitura. Sexta-feira passada eu expliquei para eles Camões. É muito difícil porque é poesia, o português é difícil. Os surdos ficam meio entediados, e eu tenho que explicar várias vezes. A diretora falou, “Você consegue dar aula de literatura?”, e eu disse que conseguia, que deveria tentar. Porque o surdo vai chegar no vestibular sem saber nada? Não! Precisa estar em pé de igualdade com o ouvinte. Falei que dava pra tentar. Às vezes me perguntam se não é difícil, mas eu digo que o fato de utilizar língua de sinais, de maneira clara, ajuda muito. É mais fácil começar conversando em língua de sinais, e só depois partir para a leitura. A parte em sinais eu conduzo, e a leitura é feita individualmente. É o que eu estou tentando.

O interesse dos alunos surdos no português, no final das contas, varia de acordo com o professor. Porque antes tinha um professor surdo ótimo, e os surdos mostravam muito interesse de aprender português. Os surdos sabem que é difícil o português e que precisa se esforçar, se quiser aprender. Depois mudou o professor e entrou um muito ruim, e os surdos começaram a desanimar, a perder a vontade, se sentir mal. Alguns alunos me falaram, “Entra um professor bom e depois aparece um ruim, como é que vamos aprender?” A maioria dos surdos sabe que o português é difícil e precisa se esforçar para melhorar, precisa ter interesse. Mas falta professores que ensinem de maneira clara. Tudo bem, você me explica o que é preposição, eu entendo, mas como é que coloca isso na frase? Uma vez um surdo perguntou para um professor, na verdade um diretor que estava substituindo o professor, “Aqui é a preposição ‘da’ ou ‘de’? Qual a diferença?”, e o diretor disse que não sabia. O surdo fica confuso assim. Dizem que é “Eu vim em São Paulo”, e não “Eu vim na São Paulo”, porque não combina. Mas não combina porque? “Ah, não sei”, eles dizem, e o surdo fica angustiado. Parece que não há uma explicação clara. Outro dia eu escrevi, “Eu vim de São Paulo”, e o surdo me perguntou, “Porque você usou ‘de’?”. Eu falei que não sabia. Acontece que eu li isso tantas vezes que me acostumei a escrever assim. O surdo fica angustiado com isso.

Mas apesar de depender do professor, também é necessário que seja um professor que conheça bem a língua de sinais, para poder comparar. Porque eu conheci um professor que era bom em língua de sinais, e ele explicava tudo muito bem. Por exemplo, um texto que falava de “árvores”, no plural, ele fazia um único sinal para isso, ou

de “carros”, ele fazia o sinal correto para indicar o plural. Porque em língua de sinais não precisa fazer o sinal de “MUITO”, seguido do sinal de “CARRO” ou “ÁRVORE”. A gente faz o sinal com um movimento particular, que indica que são vários carros ou várias árvores e não um só.

Eu vi e pensei, “Sim, essa explicação está certa”. Então esse professor me dava umas dicas e depois eu procurava ensinar os alunos assim. E os surdos achavam muito clara a explicação, eu percebi. Por exemplo, a diferença entre “tudo” e “todo”, primeiro a gente discutia em língua de sinais e só depois passava para a escrita. Assim os alunos acertavam, e começaram a gostar muito do professor por causa disso, falavam que ele era ótimo. Parece que o professor usava a segunda, terça e quarta-feira para discutir em língua de sinais, e quinta e sexta-feira, para treinar a escrita em português. Ele combinava as duas abordagens, e os surdos gostavam, falavam que ele era bom. Porque, explicando em sinais, o surdo processa a informação e muda para o português mais rápido. Se a explicação é no próprio português, que o surdo não sabe, em que vai se basear? Não dá para entender. Então é bom quando a explicação é em língua de sinais.

Outro jeito de fazer é o professor surdo escrever uma frase na lousa, com a estrutura do português toda errada, depois ele vai puxando flechas e mostrando, “Olha, essa palavra muda para tal posição... ‘Eu’, depois, ‘vou’, depois vem o que?...”, tudo em língua de sinais. O surdo vai vendo a explicação e entende. Outros professores não, vão direto no português. Como é que o surdo vai fazer as mudanças na cabeça? Ele fica confuso. Eu vi que fica pouco compreensível. O outro professor, que vai colocando tudo na lousa e mostrando a diferença, eu vi e achei legal. E quando eu perguntei para os surdos, “Qual você gosta, o que usa língua de sinais ou o que usa português direto?”, eles preferem o que usa sinais.

Mas outro problema desses alunos é que para a maioria, falta estímulo na família. A família precisa tentar ajudar o surdo... não sei. Porque antes minha mãe sempre me falava sobre o que acontecia na televisão, nos jornais. Minha mãe sempre comprava jornais, todo dia, e deixava eles todos empilhados ali em cima da mesa. Eu gostava dos jornais, não sabia ler, mas via as manchetes e perguntava o que era, e minha mãe explicava. Eu já falei com muitas famílias sobre isso, mas falta informação, talvez. Eu percebi que falta muito estímulo dentro da família.

Mas esse problema de professores ruins de surdos é mesmo complicado. Por exemplo, sem uma boa referência de professores de língua, eu acabei aprendendo a dar

aulas de língua de sinais para ouvintes chutando... É até engraçado! Eu comecei achando que ensinar era fácil, porque eu mesma era surda e falava língua de sinais. Mas depois que comecei a ensinar, tudo mudou. Eu vi que não, que é difícil, porque tem que preparar a metodologia, e eu não sabia nada de metodologia. Eu perguntava, “O que é essa coisa de metodologia?”, não conhecia nada. Mas antes, era urgente a necessidade de instrutores de língua de sinais. Eu comecei a dar aulas e cometia muitos erros, muitos ouvintes largavam o curso, e eu pensava “Por que isso?”. Depois eu ia observar outras salas, onde os surdos davam aulas, me sentava, via a aula, e achava legal. Eu comecei a aprender de verdade com o Ricardo. O Ricardo me explicava as coisas, mas eu achava muito confuso, não conseguia entender. Até que, um dia, na instituição onde eu trabalhava, ele foi assistir uma de minhas aulas.

Eu estava dando minha aula, mas eu via claramente que ele estava irritado. E eu fiquei nervosa também, porque os ouvintes estavam todos na minha frente, vendo tudo. Eu falei para ele, “Então por que você não vem aqui?”, e o Ricardo foi e explicou. Eu usava muitos gestos, mas o Ricardo não, ele usava a língua de sinais direto! Eu fiquei de boca aberta. E os ouvintes gostaram dele, Ricardo, e não de mim. Ricardo usou sinais direto, nada de gestos, só língua de sinais. Eu vi, minha amiga Elomena viu, e o Ricardo falou para nós: “Entenderam?”. Foi a partir daí que eu comecei a entender.

Então o Ricardo era um professor mais experiente, mas as explicações dele eu não entendia. Eu achava confuso. Ele ficava bravo, perguntava se eu não tinha entendido, e eu dizia que não. Ele explicava e eu não entendia. Depois, quando vi ele ao vivo, assisti a aula dele na prática, aí sim eu entendi, foi bem melhor. Acho que ele aprendeu viajando para os Estados Unidos, a Europa, não sei, vários anos antes. Ele já tinha uns 10 anos de experiência quando eu comecei.

Mas é difícil. Até hoje eu tenho dificuldade, principalmente com o nível I. O nível II e o III são mais fáceis, porque o ouvinte já está mais interessado em língua de sinais. No nível I, não. O aluno fica viajando, pensando em como a língua de sinais é bonita, e não sabe sinalizar nada. No nível II e III, a pessoa já conhece a língua de sinais, e tem curiosidade. No nível I, os alunos ficam conversando em português para explicar uns aos outros os sinais. Eu fico nervosa com isso. O nível I é um desafio maior para mim, porque precisa conduzir o aluno ouvinte, estimular, fazer a aula ficar gostosa, para que ele continue no nível II e, mais tarde também no nível III.

Na FENEIS, onde eu comecei a ensinar língua de sinais, tinha um curso de preparação para os professores. Antes, bem no início, o professor começava direto mesmo, mas depois a Silvia começou a dar um curso de teoria e prática, embora fosse um curso bem básico. Mas o curso está evoluindo com o passar do tempo, dá pra perceber.

Entre os instrutores de língua de sinais de lá, falta didática para o ensino, falta usar jogos, falta muita coisa, então sempre, durante uma semana, eu vou nas salas de aula de cada professor e fico observando, porque agora eu sou coordenadora de instrutores da FENEIS. Hoje à noite, por exemplo, eu vou ver a aula de um dos professores mais novos; sábado passado eu vi a aula de um que já é antigo. Eu vejo o que está faltando, porque quando o professor está ensinando os alunos, ele não está vendo a si próprio, então eu vejo o que falta. Ou então eu percebo que os alunos estão distraídos ou quase dormindo. Então eu chamo o professor e dou alguns conselhos. Eu vou sempre de surpresa, não aviso nada antes, porque às vezes o professor não prepara nada. Eu vejo se ele não preparou a aula, se não tem nenhum jogo ou brincadeira para a aula. Porque cada grupo de alunos tem interesse em coisas diferentes, uns em jogos, outros em teatro, depende do grupo.

Eu também peço para uma pessoa da turma assumir o papel de representante do grupo de ouvintes, e me mandar um e-mail caso o instrutor esteja indo mal, por tais e tais motivos. Pode ser porque ele atrasa, ou porque não usa nenhum jogo, ou outras coisas. Porque também não dá para eu ficar acompanhando as aulas todo dia. Então quando eles me mandam e-mail, eu vou conversar com o instrutor. Não quero que digam por aí que a escola é ruim, eu quero que a FENEIS seja vista como uma boa escola. Eu acho que os instrutores não podem ser relaxados, eles têm que seguir o trabalho bem.

Para ensinar os professores ouvintes lá na escola onde eu trabalho, eu fico observando as aulas deles. Lá no Sta. Terezinha é mais fácil. Porque na FENEIS eu tenho que seguir um programa, tem uma unidade sobre “comida”, outra sobre “casa”, esse tipo de coisa. Na FENEIS o programa já está pronto. Lá no Sta. Terezinha não, eu fico observando os professores em sala de aula. Eu sento lá por uma hora e fico vendo um, depois vou para outra sala e vejo outro. Então eu percebo o que está ruim na língua de sinais deles, o que eles fizeram errado. Por exemplo, o professor sinaliza “2004”, se esquecendo de que o sinal “0” é com a palma da mão voltada para fora. Eu vejo que está errado. Outro professor sinaliza, “EU + MUDAR + ROUPA”, fazendo o sinal que na língua de sinais corresponde a outro sentido, de mudar de casa, ou mudar um dia de encontro. Eu

vou anotando tudo isso. Depois juntam todos os professores e eu dou aulas para eles. Eu falo que, por exemplo, hoje o tema da aula é o sinal “MUDAR”. Eu não aponto e falo, “Foi você que errou”. Eu vou explicando os diferentes sinais que podem ser traduzidos como “mudar”. Depois eu falo, “Agora vamos falar sobre números”. Eu começo falando, “Estamos no ano de 2004 ou 2005?”, aí eu mostro que a mão tem que virar na hora de sinalizar o zero. Alguns professores falam errado, por exemplo, viram a palma para fora na hora de sinalizar o número “2”, o que acaba virando a letra “V”. Mas eu não discuto não, eu só falo, “Agora, que letra é essa?”, e mostro o “V”. Aí eu pergunto se o “V” é virado para fora ou para o corpo, e eles respondem que é para fora. Assim, com eles pegando o que mais precisam, a aula de sinais fica melhor. Quando tem que seguir um programa prévio, aí os alunos ficam com vontade de dormir. Mas vendo aquilo que eles fazem errado, eles vão pegando e a aula fica mais fácil.

Então, por exemplo, um professor de português me falou que vai ensinar preposição e não sabe como é em língua de sinais. Eu digo, “Tudo bem”. A frase era, “Eu vou para São Paulo”. Eu explico para ele como fazer isso em língua de sinais, mostrando que na língua de sinais o significado de “para” é dado pela direção do sinal “IR”. E é só depois disso que o professor vai dar a aula para os surdos. Verbo também, eles pedem para eu mostrar como é e eu explico, assim eles ficam preparados para dar aulas sobre verbos. É melhor desse jeito, porque o professor se desenvolve rápido. Na FENEIS, eu acho que perde muito tempo. Isso não acontece quando o professor tem o interesse direto nas suas aulas.

Já com relação aos alunos, eu já percebi que a principal diferença entre eles é a de idade. É difícil porque é necessário separar a turma de acordo com a diferença de idade, por exemplo, a partir de 30 anos, ou quando são mães de surdos. Porque eu tinha uma turma, e nela tinha uma mulher de 60 anos, ela era toda dura para sinalizar, o pensamento dela demorava, ela esquecia com facilidade. Os outros jovens tinham que ficar esperando, e eu não sabia o que fazer, era difícil. Se a pessoa é mais velha, é preciso separar. O mesmo acontece se a pessoa tem algum problema nas mãos, porque aqueles que estão acostumados a falar sem usar nenhum gesto demoram muito para aprender sinais. Se a pessoa costuma falar gesticulando bastante, aí ela aprende mais rápido. Tinha um ouvinte que quando falava, a mão sempre estava parada, do mesmo jeito. Isso era ruim, eu percebi que ele tinha dificuldade. Outra mulher, que falava sempre gesticulando muito, ela aprendia rápido, eu via a diferença.

Os alunos têm interesse em aprender língua de sinais, uns por causa do trabalho; uns por causa da igreja... na verdade, muitos por causa disso; e uns porque acham bonito. Quem estuda porque acha bonito, é fácil desistir. Os de igreja não, eles são bastante persistentes. Os professores fazem porque precisam de pontos na prefeitura, e com o certificado do curso eles ganham pontos. Mas eu dou aula de língua de sinais e percebo, por exemplo, pais e mães que fazem o curso por causa do filho... e é difícil porque o curso é bem leve. Eles aprendem sobre coisas de dentro da casa, sinais como “COMIDA”, “ÁGUA”, “BANHO”, é só o básico mesmo. A comunicação é bem leve... “BRAVO”, “REVISTA”, “VER”, “ESCRITA”, sinais assim. Já com os professores é mais profundo, os pais não ficam juntos na mesma turma. Se eu sou pai e quiser virar intérprete profissional, aí é um caso a parte. Se não, é melhor ficar em turma separada. Mas misturar todos não é bom.

Antes de começar a dar aulas de LSB, eu já tinha feito faculdade. Na primeira vez, eu tentei uma faculdade de computação. Eu tinha muita preguiça, porque sabia que não queria computação, mas minha mãe mandava, dizia que precisava do diploma. Depois minha mãe percebeu, “Você não tem vontade de estudar?”, e eu disse que não tinha. Ela falou que eu podia largar, então eu desisti do curso. Um tempo depois eu entrei em Educação Física, fiquei seis meses, e larguei também. Mais um tempo passou, eu fiquei parada uns 7 anos, e minha mãe me perguntou porque eu não fazia faculdade de Biblioteconomia. Eu falei, “Como? Parece que só as pessoas mais velhas fazem biblioteconomia!”. Mas minha mãe insistiu, ela sabia que eu gostava de ler. Então eu falei, “Vamos ver”.

Eu entrei no curso e gostei, estudei lá quatro anos. O ruim era que não tinha intérprete, era difícil. Eu sentava ao lado de uma garota que nem sempre me ajudava. A professora perguntava alguma coisa na prova, e era difícil, não ficava claro pra mim. Eu olhava o texto da garota que sentava ao meu lado e ela reclamava que eu estava colando, mas eu não estava! É que só lendo eu entendia o tipo de resposta, aí podia pensar como escrever a minha própria. Era difícil, porque a garota ficava escondendo a prova, achando que eu estava colando. Depois ela mudou, e começou a deixar eu ver as coisas que ela fazia. Eu olhava, entendia, agradecia e escrevia a minha própria. O professor não servia para muita coisa, eu aprendia mesmo lendo as cópias dos textos.

Hoje em dia eu lembro e vejo que não aprendi nada, e por isso eu quis fazer Pedagogia. Eu também tinha estudado no Mackenzie, em um curso de especialização para portadores de deficiência, mas eu não conseguia participar em igualdade com os

outros, não aprendia nada. As pessoas debatiam as questões e eu ficava de fora, me sentia mal. Pensei que o melhor era largar aquele curso e começar de novo na Pedagogia, estudar, aprender bem durante 4 anos, e só depois fazer mestrado.

Antes era difícil, tinha muita coisa, muitas palavras que eu não conhecia. Eu ficava fora do contexto. Hoje no curso de Pedagogia, com intérprete junto, é mais fácil. Coisas que eu aprendi dois anos atrás eu ainda me lembro. Eu sinto que estou presente, participo, debato, sou alguém de verdade mesmo na sala de aula. Na faculdade de Biblioteconomia não era assim.

Quando eu comecei em Pedagogia, foi para aproveitar mesmo o fato de ser de graça. Eu trabalho no Rotari e posso fazer cursos da faculdade Rio Branco de graça. Então eu pensei em aproveitar para aumentar meu vocabulário, porque eu tinha perdido muita coisa no curso de Biblioteconomia, e queria ver como seria esse novo curso. Além disso, o trabalho na biblioteca significa lidar com crianças, ajudar elas a ler livros, mas a gente não tem didática. Eu pensei que trabalhar com criança não significa apenas jogar livros nas mãos delas para elas lerem. O que eu deveria fazer? As crianças olhavam pra mim, sinalizavam, e eu ficava nervosa, eu percebia que faltava didática. Eu pensei em aproveitar, fazer um curso de Pedagogia, e depois quando eu fosse abordada pelas crianças na biblioteca, eu saberia o que fazer, tendo uma didática. E também para o trabalho de instrutora de língua de sinais, a didática ajudaria. Assim, eu pensei, “É de graça, vou aproveitar e ver como é”, e então entrei. Pensei que ia durar um ano e ia largar, mas eu gostei e fiquei”.

Antes da faculdade, eu já tinha experiência de ensino com crianças surdas, eu dava aulas de língua de sinais para elas, mas eu queria que a criança fosse igual a um soldado. Eu dava ordens, queria que elas ficassem todas sentadas. Elas bagunçavam e eu enchia elas de broncas. Eu queria que elas ficassem grudadas na carteira, como se tivessem cola. Depois eu vi que isso estava errado. É natural as crianças quererem ficar se movendo pela classe. Tem muita coisa que eu aprendi. Também não precisa obrigar a criança a aprender tudo sem nenhum erro. Lá no Sta. Terezinha, tem muitos sinais que são velhos, por exemplo, o sinal que alguns usam para “SÁBADO”. Quando uma criança usa esse sinal, eu devo dizer que está errado? Dizer que o certo é outro sinal? Não! A criança pode ficar com os dois. Antes era diferente, e acabava sendo meio traumático. Desse novo jeito é diferente, eu sei que eu estava agindo errado. Também o sinal “DOMINGO”, que eles usam é diferente do que fazemos hoje em dia. Quando as crianças fazem o antigo, eu vou proibir? Não, é preciso abrir a cabeça, proibir assim está errado.

Além disso, com relação à didática, antes eu ia sempre direto ao ponto. Escrevia algo em português na lousa e fazia sinais. Mas não é assim! Precisa utilizar figuras, mostrar para os alunos, perguntar, “O que é isso? O que é aquilo?”. Precisa mostrar coisas concretas, que as crianças gostam. Por exemplo, ir no supermercado e mostrar as coisas de verdade, aí elas acham legal. Antes eu fazia um desenho ou uma frase e ficava dando vários exemplos, mas com isso as crianças não aprendiam nada. Agora com as crianças participando de verdade da coisa, experimentando, vendo, elas aprendem.

É, eu acho que aprendi muitas coisas no curso de Pedagogia! Aprendi como ter uma postura frente às crianças; o que é ter limite ou não ter limite; a necessidade de preparar as aulas, fazer um plano. Aprendi muitas coisas e bem rápido. Porque quando eu comecei a dar aulas de língua de sinais, eu comecei dando aulas direto, nunca pensei que era necessário preparar nada antes. Simplesmente chegava lá e começava a aula, mas isso está errado. Precisa preparar antes, para quando você for dar a aula o resultado ser melhor, ter mais segurança. Também acontece de várias vezes eu preparar aulas, mas na hora algum aluno faz uma pergunta e bagunça tudo e o plano muda. Mas isso é normal. A faculdade ajuda a melhorar nesses aspectos.

Fora o trabalho, a coisa que eu mais gosto de fazer é ler... adoro ler. Em outras horas gosto também de usar a internet, de fazer trabalhos manuais, como artes plásticas, modelagem com massas. Isso me acalma quando eu estou nervosa, por exemplo, fazer mosaicos. Costura é algo que também acho gostoso. Só cozinhar é que eu não gosto. Lavar também não. Credo!.... Mas com leitura, parece mesmo que sou doente! Se você me der um livro de presente, eu não saio nem para dar um passeio, fico em casa até ler tudo. Pode ser no banheiro, na hora da refeição, eu não paro de ler. Só quando o livro acaba é que eu descanso. A minha mãe fala que eu tenho um vício, só que não é com drogas e sim com livros. Acho que é verdade...

Mas para ter essa boa relação com a leitura, foi muito importante a época em que minha mãe fazia cursos numa biblioteca, porque ela me levava junto. Enquanto eu ficava lá esperando ela, tinha uma estante cheia de gibis da Mônica e do Cebolinha para ler. Eu tinha mais ou menos uns 7 anos. Então eu pegava essas revistas todo dia e lia, e fiquei assim mais ou menos um mês, até enjoar. Depois comecei a pegar outras, “Carícia” e “Capricho”, essas revistas antigas de fofoca, de namorado. Eu gostava dessas coisas, falar de namorado, e por isso pegava as revistas para ler. Ficava curiosa, “O que é isso que diz aqui?” Minha mãe percebeu e começou a comprar revistas e colocar lá em casa. Não ficou pedindo para eu ler não, mas comprava as revistas e colocava todas na mesa.

Chamar assim abertamente, “Vem aqui ler”, ela não fez nunca. Mas quando ela ia embora, eu ia direto na mesa, pegava várias revistas e lia sem parar.

Lá na biblioteca tinha duas estantes, uma ficava cheia de revistas, a segunda estava cheia de livros. As revistas eu já tinha lido, elas já estavam velhas. Tinha uma revista antiga, “Manchete”, você lembra? Então, eu gostava de ler, mas já tinha acabado todas. Então um dia, por acaso, eu desci a escada e fiquei surpresa com a quantidade de livros enfileirados que tinha lá. Fiquei curiosa para ver o que era. Peguei alguns livros e gostei, queria levar pra casa. Pedi pra minha mãe pra levar pra casa, mas minha mãe não sabia se podia. Eu falei que queria muito e minha mãe disse que tudo bem. Assim eu acostumei a ler. Eu sempre escolhi livros que tivessem bastante diálogo pra levar pra casa. Quando não tinha diálogo, eu não levava, achava difícil. Mas com diálogo era mais fácil e, se eu achasse algum assim, eu pegava.

Eu aprendi a ler mesmo sozinha, porque eu tinha vergonha de perguntar, me sentia mal. Foi sozinha mesmo. Eu ficava constrangida de perguntar, achava pior. A minha mãe já passava várias horas estudando os textos comigo, então eu preferia tentar sozinha. Eu lia uma vez, depois passava um mês, eu lia de novo e ia me recordando, conhecendo novas palavras.

O meu irmão tinha muita dificuldade pra escrever português, e até a língua de sinais dele também era ruim. Porque minha mãe era muito rigorosa, proibia o uso de sinais e ele se fechou, ele não se aceitava. Por exemplo, eu colocava uma camisa com o alfabeto manual dos surdos e ele dizia: “Você tem coragem de andar na rua com essa camisa?”. Eu falava, “Claro que tenho coragem, eu sou surda!”. Ele pensava que eu estava louca. Ele não aceita a identidade surda, não aceita mesmo. Porque, no início, minha mãe brigava sempre com a gente, obrigava a oralizar toda hora. Ele não conseguia lidar com isso, mas eu sim. Eu não ligava pra ela, e usava língua de sinais em outros lugares, quando ficava com os surdos. Minha mãe se acostumou com meu jeito, mas não com meu irmão. Ele teve um trauma forte, sentia que precisava escrever e falar igual aos ouvintes. Quando ele usa o telefone para surdos, o TDD, ele escreve bem, mas quando tem que escrever alguma coisa no papel, é péssimo.

Já comigo, desde pequena, eu tinha um convívio bom com surdos, porque a escola de ouvinte ficava logo ao lado do Sta. Terezinha. Na hora do almoço eu andava até lá e ficava batendo papo. Também nos sábados e domingos eu encontrava meus amigos surdos, com quem eu cresci junto. E no Sta. Terezinha tinha sempre aquela

movimentação de surdos ao redor da escola. Mais tarde, mais ou menos aos 13 ou 14 anos, eu comecei a conhecer a Associação de Surdos de São Paulo, a ASSP, e a Derdic. A minha mãe me levou na ASSP, e eu fiquei admirada com a Associação. Na Derdic também ficava batendo papo sempre. Eu comecei a sair com os surdos, todo sábado e domingo, pra passear, ir no cinema, no shopping.

Hoje, a maioria dos meus amigos são surdos. Quando tem problema de comunicação com ouvinte, eu não tenho paciência, vou embora. Quando a comunicação é boa com o ouvinte, dá pra continuar a amizade. Depende da pessoa, do ouvinte. Antigamente, eu sentia que precisava estar toda hora com os ouvintes, porque eles poderiam me ajudar a falar melhor. Antes eu pensava desse modo, mas depois eu falei, “Ah, besteira!”. Por exemplo, um dia eu estava saindo com o carro, e um amigo ouvinte veio e começou a falar português. Eu disse, “Ah, sou surda, eu não entendo”, e o ouvinte fez cara de que não gostou. Eu disse, “Então tchau, vai embora, não quer, então tchau!”. Aí o ouvinte falou, “Hm... Não é bem assim... não...” e ficou todo constrangido.

Quando eu era pequena era diferente, porque eu ficava deprimida, “Puxa, o ouvinte não me aceita porque sou surda”. Antes eu ficava deprimida, mas agora eu falo, “Tchau... se você tem interesse, pode vir, se não tem, então vai embora”. Não vou ficar perdendo meu tempo. Esse meu amigo me falou nessa vez: “Nossa, que estupidez”, mas eu respondi, “Eu gosto de ser direta: quer ou não quer?”, e ponto final. Com ouvintes que têm interesse em língua de sinais dá pra continuar a amizade, mas a maioria de amigos mesmo são surdos.

Eu cresci nesse mundo surdo, e ele é um mundo pequeno. Parece uma novela, um filme, uma revista “Contigo”, de fofoca, é assim a vida do surdo. Tenho uma amiga chamada Elomena, com quem cresci junto, e já conheço ela há 20 anos. Outra amiga, a Fabiane, conheço há 26 anos. Os amigos ouvintes sempre somem, os grupos desaparecem. Mudam de escola, entram na faculdade, e somem. Os surdos não, se encontram sempre, convivem juntos. Uma outra amiga minha, a Regiane, está há 33 anos comigo. É muito tempo! O contato continua sempre porque o mundo surdo é muito pequeno. As festas juninas, as associações... Até é possível alguém sumir, por uns 10 anos por exemplo, mas um dia vai encontrar de novo com certeza! Vai encontrar! Teve uma amiga minha que sumiu 20 anos, e eu encontrei ela na festa do Sta. Terezinha, “Oi, tudo bem, como vão os filhos?”, a gente conversou. Com ouvinte não, é difícil isso acontecer.

Apesar disso, eu tenho namorado ouvinte, mas sei que é mais fácil namorar surdo. Ouvinte é difícil, é mais complicado. Se as pessoas quiserem tentar, tudo bem, mas eu digo que é difícil, porque eu já tenho experiência. O ouvinte começa com muito interesse, a surdez é uma coisa nova, ele fica admirado. Depois o namoro desenrola e ele começa a perder a paciência. Também o ouvinte fica conversando em português com a família, e sem intérprete a gente fica boiando, de canto. Mesmo em outras situações, sem ser com a família, a mesma coisa acontece.

Também eu gosto de passar a madrugada inteira conversando com os surdos e os namorados não gostam. Eles não conhecem a cultura surda. O surdo adora conversar a madrugada inteira, mas eles não compartilham isso. E às vezes eu faço alguns tipos de pergunta bem diretas para o namorado ouvinte e ele diz, “O que é isso?!”. O surdo fala, “É normal perguntar”, mas o ouvinte acha que não, “Isso é falta de educação!”. Ele não aceita a cultura do surdo. Mesmo que você explique que o surdo fala tudo de maneira direta, ele não aceita. Se ele tiver uma cabeça aberta, então é mais fácil. Se não, vai ter problema. Eu já falei, “Não aceita? Bom, o problema é seu”. Meu namorado entrou na Helen Keller, isso é bom pra mim, porque ele pratica sinais lá. A língua de sinais dele já melhorou um pouco, mas é difícil.

Por exemplo, ir aos domingos na família dele, eu não quero. Eu falo que não posso, porque tenho que trabalhar no computador. Ele fala, “É mentira sua!...”, e eu dou risada e reconheço, “Tá certo, é mentira mesmo”. Eu digo pra ele que ele precisa acostumar, porque eu percebo que a família dele me deixa de lado, e eu fico sozinha. A família deve pensar que é difícil se comunicar com surdos, e me deixa sozinha. Então é melhor eu não ir. Mas isso não é só com a família dele não, é também com a minha família. Quando tio, primo, todos se reúnem, é difícil eu ir. Eu costumo dizer que com a minha família, eu, meu pai, minha mãe, meu irmão, está tudo bem; Tio, tia não. Porque eles ficam conversando entre si, e eu fico perdida, “O que foi que disseram?”, e ninguém explica. Eu posso até ir na casa da minha prima, eu acho legal. Mas quando a família inteira se reúne, não! Também o fato de eu estar solteira ou não influi nisso. Quando estou sozinha, eu não vou ver familiares. Só viajo sempre, convivo com os surdos. Mas quando eu estou namorando, eu vou mais vezes, porque o namorado ajuda a fazer a interpretação entre a família e eu.

Viajar junto com meus amigos parece um jeito de fugir dos ouvintes. A convivência de surdo é ficar batendo papo sem parar, é o que nós gostamos de fazer. A maioria sempre viaja, para a praia ou outro lugar, compra umas coisas pra comer, e fica batendo

papo por horas e horas. Ninguém pensa em ir embora, ninguém fica preocupado com nada de trabalho, só batemos papo sem parar, ou fazemos brincadeiras, jogos, esse tipo de coisa. Dormimos tarde quando isso acontece, nunca tem hora certa. Parece que é o oposto do que acontece na nossa família, onde o surdo se sente retraído. Com os outros surdos ele se sente livre, e não quer parar de bater papo, por toda a madrugada. É gostoso e divertido. Ano novo eu nunca passo com minha família! Se eu estou namorando, posso até ir ver algum familiar, mas se não estou, prefiro sair com os surdos. Com o grupo de surdos eu sinto que tenho o espírito livre, eu posso fazer o que quiser. Esses problemas de comunicação constantes não existem. Por exemplo, às vezes eu fico batendo papo até 6 ou 7 horas da manhã, pra mim é normal. Os ouvintes já estão tontos e querem ir dormir. As mães também ficam falando para olhar a hora, que está na hora de ir dormir. Já com os surdos a gente é livre.

Então, eu prefiro sair com surdos. Com ouvinte também dá, mas depende da pessoa. Tem que ter a cabeça aberta. Uma vez eu viajei com um grupo da FENEIS de ouvintes aprendendo língua de sinais, e foi legal. Os ouvintes tentavam sinalizar. Eles estavam meio mal de sinais, mas se esforçavam, tinham vontade. Eu não discriminava eles porque via que eles se esforçavam. Eu gostei do grupo, mas depende das pessoas, e elas têm que saber sinais.

A mesma coisa acontece com a Universidade. Os pesquisadores ouvintes têm que saber sinais. Mas parece que a relação entre surdos e pesquisadores ouvintes não combina mesmo! Os surdos se sentem usados, se sentem cobaias. Às vezes eu também me sinto. Se uma pessoa que faz pesquisa vai lá na FENEIS, fala que quer pesquisar, eu digo que não quero! Vou embora. Porque é só o surdo que dá, dá, dá... Alguns ouvintes me falaram um tempo atrás que primeiro a gente vai dar alguma coisa, e depois vai receber de volta, o resultado do mestrado. Estou esperando até hoje! Não tenho nada. Eu já estou cansada. Os ouvintes conseguem muitos cursos, e nós não conseguimos nada. Eles não falam pra gente que vai ter um curso interessante. Alguns poucos falam, o que é legal, mas outros não falam nada! O surdo vai observando tudo isso e já sai dizendo que esses pesquisadores são perda de tempo. Ele se sente mal. A pesquisa não abre portas, e ele continua se sentindo preso. Então ficamos muito receosos com relação a isso.

Para que tenha uma integração, o ouvinte precisa abrir a cabeça para o surdo. Por exemplo, eu conheço dois surdos que são ótimos, querem fazer mestrado mas não conseguem. Algumas pessoas já me falaram, “Você não quer ir fazer mestrado?”, mas primeiro que eu não sei inglês. Aí a pessoa me disse, “Mas não precisa”... Eu achei tão

estranho! Uma outra professora entrou, mas também não sabia inglês, como é que ela entrou então? Tinha até uma escrita ruim! Eu fico com muita dúvida. O ouvinte precisa abrir a cabeça e falar a verdade para o surdo, se precisa ou não de inglês, ou se pode ser espanhol, por exemplo. É tudo muito confuso, precisa quebrar isso.

Em outros países, como Estados Unidos e na Europa, essa integração é maior, porque tem mais surdos na Universidade. Os surdos lá já se desenvolveram mais, têm doutores em Lingüística. Aqui alguns surdos são formados, mas parou por aí. Eu tenho vontade de estudar mais, ir mais a fundo, fazer mestrado ou doutorado. Eu acho que os ouvintes podiam pensar, “Eu lembro que a Sylvia me ajudou, agora vou ajudar ela porque ela quer fazer mestrado”, mas isso não acontece. Eu me formei em Biblioteconomia, e não fui além disso. Muitos ouvintes me estimulam, “Vai fazer mestrado!”. Eu digo que sim, tudo bem, mas fico esperando e nada. Também tentar sair procurando sozinha é difícil. Precisa conhecer os grupos, as painéis... Parece isso pra mim! Eu tenho vontade de fazer algum tipo de pesquisa que tenha a ver com educação. Pesquisas sobre língua de sinais tem tido algumas, mas eu não acho isso muito claro. Eu quero mesmo olhar a educação, ter isso como foco. Mas acabei falando, “Ah, vou fazer Pedagogia mesmo, deixa pra lá a pós-graduação, não vou ficar esperando”. Já outros surdos acham tudo isso muito frustrante.

Então um ouvinte qualquer que não sabe nada de língua de sinais consegue entrar num mestrado na área da surdez, como aconteceu com uma mulher ouvinte do grupo do Vieira. Ela foi no Sta. Terezinha, e não sabia um único sinal. Minha chefe falou para mim, “Você vai ajudar a pesquisa do Vieira?”, mas eu respondi que não! Ela insistiu mas eu disse que não. Se não sabe língua de sinais eu não vou! Parece que eu estou sendo usada, então digo, “Não, muito obrigado”. Fiquei lá discutindo e fui embora, e uma outra professora ouvinte foi ajudar ela, eu fiquei de fora. Teve uma hora que ofereceram um café para a moça, sinalizaram “Café?”, e a mulher, “O que? O que?”, com uma cara de grande incompreensão! Eu vi aquilo e pensei, indignada, “O que é isso?!”.

Um dia aconteceu uma coisa que eu nunca vou esquecer, foi numa palestra. Estava eu, o Ricardo, e outros surdos, todos sentados assistindo. A mulher, uma fonoaudióloga, estava explicando várias coisas, e o Ricardo comentava, “Puxa, ela só está falando coisa certa, concordo com tudo”, e eu concordei. Nunca vou esquecer disso! O Ricardo falava, “Essa mulher é mesmo ótima, concordo com tudo isso”. Até que acabou a palestra e a mulher abriu para perguntas. Então o Ricardo perguntou: “Você sabe língua de sinais?”, e a mulher disse que não. Os surdos se levantaram e foram todos embora,

porque sabiam que ela tinha tirado tudo aquilo dos livros. É necessário que, quando algum ouvinte lê alguma coisa no livro, ele vá fazer uma pesquisa no mundo real, e ver se aquilo é verdade. Ela copiava tudo, mas não tinha nunca feito nada com os surdos. Ela disse, “Ah, eu não sei língua de sinais, só sei o sinal de “BOLA”, “CASA”... Assim não dá! Precisa pesquisar mesmo. Quando alguns pesquisadores decidem entrar no mundo dos surdos, a maioria de nós fica com muita dúvida, “O que ele quer? O que ele quer?”. É complicado, precisa quebrar isso, abrir a cabeça para os surdos.

Os pesquisadores precisam mesmo saber língua de sinais. Como ser de outra forma? Por exemplo, você vê escrito em algum lugar, “História do surdo”, pega o que está lá e copia. Vai pegando outros livros e copiando tudo. É melhor ir atrás de um surdo velho, lá na Associação de Surdos, e perguntar tudo pra ele. É muito melhor com pessoas de verdade! Muitos ouvintes não sabem língua de sinais, e eu acho isso pesado. Como a pessoa vai fazer pesquisa sobre a língua inglesa se não sabe inglês? Isso não combina.

Então eu acho que a coisa mais importante, hoje em dia, uma coisa muito necessária, é que os professores de surdos saibam melhor língua de sinais! Porque, se não souberem, o que vai ser da educação bilíngüe? Vai demorar, vai acontecer tudo atrasado. Eu já fui dar uma olhada nas escolas e não acreditei no que eu vi. O professor não sabe língua de sinais, como isso é possível?! Também tem muito português sinalizado, gente atrasada, ainda na época do oralismo, eu vejo tudo isso. O professor precisa pensar, “Eu não conheço língua de sinais, assim acabo causando prejuízo para os alunos. A educação em língua de sinais vai melhorar esse curso”. Eu já falei várias vezes, “Sua língua de sinais é ruim”, para um, para outro. Mas eles respondem negativamente, dizendo, “E você também não sabe português”. Mas o aluno precisa primeiro de sinais, depois ele pode aprender o português! Se a língua de sinais deles está ruim, eles vão melhorar quando? Os pais não sabem disso, pensam que algo está errado com o aluno, ou algo está errado com a escola, mas não, o problema é com o professor. E a escola também está errada porque precisa obrigar o professor a saber língua de sinais.

Mas, por outro lado, lá no Sta. Terezinha, tem um professor que é bom, dois professores que eu conheço que são muito bons em sinais. Um deles sabe sinais perfeito, mas os alunos dele são ruins. O outro sabe sinais mais ou menos, mas os alunos são ótimos. Isso porque ele tem didática, jeito para ensinar, tem calma para explicar. O outro sabe sinais muito bem, mas não sabe usar isso na hora de ensinar. Então, também, pensar que é só aprender língua de sinais e ponto final é errado. É preciso saber usar no ensino, como esse professor de quem eu falei sabia. Assim o professor explica tudo

direitinho e os alunos melhoram. Eu já chamei esse professor bom de língua de sinais e perguntei para ele qual era o método dele para ensinar. Ele falou, “Como assim?”. Ele não conhece metodologia de ensino de língua! Ele falou que eu era responsável por esse ensino, mas eu falei que não, que era ele o responsável pelo ensino de português. Eu só sou responsável pelo ensino de língua de sinais. É difícil, o professor precisa ter didática para saber como dar aula, para que as crianças possam se desenvolver mais.

No Brasil, hoje, o ensino oficial é o da inclusão... é uma pena! Eu sou contra. Sou contra porque eu já experimentei a inclusão, já fiquei numa sala de ouvintes e não aprendia nada. O professor não dava atenção para mim. Eu só ficava observando os professores, vendo a roupa que eles usavam, se eram gordos ou magros, era só o que eu tinha pra fazer. Depois, quando eu lia a matéria, eu não entendia nada. Pode até ser que tenha intérprete, isso é bom, mas eu acho que só deve ter intérprete para o surdo quando ele já estiver adulto, não quando for criança. Porque criança pequena precisa conhecer língua de sinais, precisa construir uma identidade, precisa conhecer outras pessoas surdas. Depois, quando ela precisar de um intérprete mais tarde, isso tudo já estará consolidado. Eu conheço um aluno surdo de 10 anos, que tem intérprete, mas ele não sabe nada de língua de sinais, não entende o intérprete. Ele precisa de apoio, essa não é a hora certa pra ele estudar com intérprete. Por exemplo, se eu tenho um intérprete na faculdade, tudo bem, eu já tenho uma experiência longa, não há problema. Mas para crianças não, precisa da convivência com outros surdos, precisa de língua de sinais.

Se eu sou um pai surdo e tenho um filho surdo, e coloco ele numa escola de ouvinte com intérpretes, aí sim tudo bem. Dentro de casa ele já tem bastante contato com língua de sinais, e dá para fazer isso. Agora os pais e mães ouvintes, o que podem fazer? Têm que colocar a criança numa escola de surdos. É muito sério isso! Porque a criança ouvinte ouve alguma coisa e responde, por exemplo, “Eu tero”. As pessoas acham isso tão bonitinho... isso significa, por exemplo, que ela “quer” alguma coisa. Ela vai ouvindo e aprendendo. Depois ela entra na escola e já sabe pedir pra ir no banheiro, pra tomar banho, todas essas coisas. O surdo não, não sabe nada! Só falam em português ao redor dele, não usam língua de sinais. Ele entra na escola e precisa aprender isso tudo junto, é muita responsabilidade para a escola. Ele já perdeu 6 anos da vida dele. Os pais querem que a escola faça isso como num passe de mágica, mas não é assim. Falta muita coisa antes.

Eu acho que no Brasil falta muita informação sobre a surdez. Assim que o surdo nasce, ele precisa ir rápido para a escola. Por exemplo, lá na Helen Keller eles não tem

bebê, e isso é tão necessário! Sta. Terezinha começou só agora a ter creche de bebês surdos. Isso é necessário, mas o Brasil ainda está atrasado.

No futuro, eu também quero contribuir para isso. Eu queria escrever um livro sobre metodologia de educação de surdos na primeira série do ensino fundamental. Porque no Brasil não tem livro que fale sobre esse ensino em nível básico, um livro próprio para o caso dos surdos. Então eu queria escrever sobre isso. Eu já estou tentando, esse ano eu já comecei, por causa do TCC da minha faculdade. Deixar para o último ano é ruim, fica naquele desespero, então prefiro começar agora. Seria um texto que poderia ser usado pelo professor surdo, para ele utilizar com os alunos.

Por exemplo, a primeira aula deve utilizar o alfabeto manual, a língua de sinais ou o português? Também eu posso começar explicando alguns sinais de frutas, por exemplo, “ABACAXI”, “MAÇÃ”, “LARANJA”, e outros mais. Depois que os alunos aprenderam, teria a apostila que eu vou fazer, com flechas ligando uma palavra a um alfabeto manual, a um desenho, ou então a uma figura. Às vezes para os alunos é ruim se não tiver figuras, então pode tirar o alfabeto manual e deixar as figuras. Eu vou adaptando conforme necessário, e precisa ser algo que progrida de maneira lenta e gradual. Por exemplo, começa com figuras, depois coloca alfabeto manual, depois coloca algo em português.

É preciso ver como dá mais certo e depois escrever a parte teórica sobre a melhor forma de ensinar os alunos surdos. Meu interesse é pela dificuldade do surdo com o português, que exige uma teoria sobre como o professor pode ensinar na primeira série sem usar o português. Algo do tipo, “Isso dá certo, aquilo não dá”. Porque eu estou cansada de ouvir os alunos falando que não entendem, e quando eu substituo o professor ruim eles melhoram. Então tem alguma coisa errada com esses professores. Ou então eu tenho uma forma melhor de lidar com alunos que tenham dificuldade maior. Eu quero provar que é possível fazer um bom ensino no nível mais básico. Mas também ficar apenas 40 minutos em uma aula é pouco, não adianta.

E também tenho vontade de morar em outro país para ver como é o ensino, e comparar com o Brasil. Lá na Holanda ou França, por exemplo. Porque aqui no Brasil, ficar vendo as opiniões dos professores, seja de ouvintes, seja do Ricardo, é tudo sempre igual. Eu quero algo diferente mesmo! Para ver, comparar, e melhorar o ensino no Brasil. É só um sonho! Queria ver como é lá nos Estados Unidos, na Suécia, na Escandinávia. A Holanda eu já conheço, e acho bem parecido. Eu queria ver algo diferente. Porque

nesses países, eles já estão muito mais adiantados, então eu posso pegar alguma coisa e trazer para cá, para melhorar o ensino dos surdos. Talvez seja só um sonho impossível...

SANDRO DOS SANTOS PEREIRA

Uma Comunicação Problemática

O primeiro e ansiosamente aguardado dia de entrevista de meu projeto de história oral de professores surdos transcorreu com poucas surpresas: sem entrevista. Inicialmente, incomodava e chocava muito a mim o fato de meus melhores amigos surdos insistirem em faltar, e na melhor das hipóteses, atrasar, de maneira tão freqüente em nossos encontros. Hoje vejo que isso é algo a que já me acostumei. Talvez tenha sido apenas uma curiosa fatalidade do destino que pessoas surdas pouco pontuais tenham calhado de se tornar os meus grandes amigos dentro dessa comunidade – uma “fatalidade” que, ao contrário do que a palavra parece sugerir, não é meu intuito, aqui, lamentar –, mas o fato é que, nesses meus três anos e pouco de convívio entre surdos, a fragilidade de se atender a certos compromissos tem se revelado, nesse grupo, como um traço comportamental marcante.

Assim, depois de esperar por cerca de uma hora a chegada de meu amigo surdo Sandro, fui até o local escolhido para a entrevista, a Escola do Futuro, para avisar minha colega de pesquisa e auxiliar técnica da entrevista, Andrea, que infelizmente Sandro não havia aparecido na data e horário combinados. Antes de ir embora para casa, contudo, decidi verificar, ainda na faculdade, se ele poderia ter enviado um e-mail explicando o porquê daquela ausência.

De fato, lá estava a mensagem, postada nas primeiras horas daquela terça-feira, dia 11 de fevereiro de 2003:

Oi Tarcísio, saúde bem?
Eu quer saber encontro o USP ter amanhã dia 11 hora 13 espera
responder seu ok
Aguarde resposta ou não ir ok
Abraço
Sandro

Respondi o e-mail dizendo que dia 11 não era “amanhã”, mas “hoje”, e que o horário combinado não era “13 horas”, mas “meio-dia”. Respondi ainda que já estava tudo combinado há uma semana e que, por isso, ele não precisava esperar minha resposta como condição para a confirmação do encontro. No mesmo dia, fui até a casa de Sandro para acertar uma nova data para a entrevista – que acabou sendo marcada já para o dia

seguinte – e combinar o encontro de maneira a garantir que nenhum novo “acidente de percurso” pudesse acontecer.

Hoje, sabendo do que sei, vejo que desencontros dessa natureza não podem ser interpretados da mesma maneira que o fazemos quando eles ocorrem no meio ouvinte. Sem dúvida, eles estão relacionados a um sério problema de comunicação existente em um grupo minoritário que, por utilizar uma língua radicalmente distinta da língua majoritária da sociedade, não só pela especificidade gramatical mas também pela própria modalidade, se vê sistematicamente privado de uma troca rica de informação com o mundo ouvinte.

E foi seguindo o padrão dessa comunicação problemática que teve início, também, a minha entrevista com Sandro no dia seguinte. Depois de termos acertado a posição de cada um de nós na sala, bem como a das duas câmeras que iriam nos filmar sob ângulos distintos, Andrea deu-me o aval para que eu fizesse a primeira pergunta:

– Vamos começar então? Você já sabe sobre o que é minha pesquisa, eu já te falei...

– Eu começo pelo sinal, nome, essas coisas?

– Eu tenho uma pergunta para você: suponha que eu seja uma pessoa qualquer, que não conhece nada de você e pergunte quem você é. Como você explicaria para mim?

– Você não me conhece e se encontra comigo, mas você é ouvinte ou surdo?

– Ouvinte.

– Você é ouvinte, então?

– Eu pergunto: “Quem é o Sandro?” porque não conheço você.

– Ouvinte... tudo bem. A primeira vez que nós nos encontramos e nos conhecemos foi na FENEIS...

– O lugar não importa...

– Foi a primeira vez. Você tinha um sinal que era a mão em forma de “T”, encostando no nariz, depois...

– Não. Suponha que eu seja uma pessoa qualquer, não o Tarcísio.

– Ah, entendi.

– Uma pessoa qualquer que não sabe nada de você e pergunta: “Quem é o Sandro?”

– A primeira coisa é perguntar o nome. O ouvinte pergunta primeiro o nome. Eu respondo, soletrando manualmente: “Meu nome é S-A-N-D-R-O, prazer em conhecer você”. Depois cumprimento a pessoa dando as mãos e começo a conhecê-la, a trocar idéias. Só isso.

A comunicação, ou a tentativa dela, se interrompe por alguns instantes para que seja feito um pequeno ajuste na câmera. Ocorre que minha mão, sinalizando, começava a aparecer na lente de uma das câmeras, atrapalhando a filmagem que deveria permanecer centrada apenas no entrevistado. Antes que terminássemos de ajeitar novamente nossas cadeiras, Sandro já tentaria esclarecer melhor a confusão.

– A pessoa, ouvinte, me encontra e não me conhece. Como é o encontro? Começo...

– Não. Imagine um repórter que trabalha na televisão e pergunta pra você: “Quem é o Sandro?” Você deve explicar a sua vida, contar quem você é. Então você explica para mim, supondo que eu não conheço nada de você.

– Ah, sim, entendi... tudo bem. Como é que é a vida do Sandro, como ele vai vivendo?

– Sim, isso. Eu não sou o Tarcísio, sou outra pessoa qualquer...

– Pode começar já?

– Pode? – perguntei, voltando-me para a Andrea.

Se a minha primeira entrevista da pesquisa não começou exatamente do modo como eu desejava, pelo menos aquele acordo final, ainda que precário, bastava para me satisfazer. Sorte minha que a intimidade compartilhada entre mim e Sandro, resultado de uma amizade fortalecida há cerca de um ano, permitiu que a confusão não implicasse qualquer constrangimento por ambas as partes. Meu desejo com aquela pergunta era o de que, sem que eu interferisse demais na sua resposta, Sandro tentasse em poucas palavras definir a si mesmo como pessoa, fazendo com que seus pontos de identificação já despontassem desde o início como um referencial para o restante da entrevista. É verdade que, por um lado, tenho apenas três anos de prática em língua de sinais e reconheço que ainda estou longe de ser um usuário fluente; é verdade, ainda, que até mesmo quando duas pessoas falam a mesma língua os conflitos de interpretação são bastante freqüentes, especialmente em entrevistas. Mas não pude deixar de considerar significativo o modo como nossa interação teve início, especialmente depois de assistir à

entrevista várias vezes e constatar que a questão do problema da comunicação seria um tema recorrente por todo o depoimento.

Foi assim que Sandro deu início, então, à sua fala: sabendo de meu interesse pela história de sua vida, desde criança até adulto, para minha pesquisa sobre o ensino de língua de sinais; um tema que, como ele também sabia, eu vinha pesquisando há cerca de três anos. Recebida a confirmação de Andréa de que estava tudo acertado para dar prosseguimento à entrevista, portanto, a narrativa de Sandro teve início:

– Bom, a minha história começa lá atrás, com a minha família. Minha mãe só descobriu que eu era surdo com quatro anos de idade. Antes disso, até três anos, ela tinha dúvida. Só com quatro anos é que teve mesmo certeza. A mamãe me chamava várias vezes, dizia “Sandro!”, mas não entendia por que razão eu não olhava. Ela então me levou ao hospital, onde o médico disse que, com certeza, eu era surdo. A mamãe chorou, guardou uma grande tristeza naquele dia. Ela tinha também uma irmã que era surda e que morreu. O médico disse para ela que eu tinha que estudar com ouvintes, ser oralizado. Eu não entendia nada disso na época. Disse que tinha que me levar para uma escola já aos quatro anos. Ela me levou numa fonoaudióloga para eu aprender a oralizar, mas eu não consegui assimilar e desenvolver aquilo. Foi mesmo um problema.

– Você começou na fonoaudióloga nessa idade? – perguntei, imaginando como seria um trabalho de oralização com uma criança tão pequena.

– Eu fui para uma fonoaudióloga já com quatro anos de idade para ela ir observando meu desenvolvimento. Com cinco anos de idade ainda me levavam sempre lá. Mas, ainda com seis anos, eu ficava vendo minha família conversando entre si, mexendo a boca, eu olhava aquilo tudo e não entendia nada. Aos sete eu já comecei a ficar nervoso. Eles me deram um aparelho que tinha um grande sensor pendurado no peito, ligado por um fio a duas extremidades que iam no ouvido, mas eu não queria usar aquilo. Só o que eu ouvia eram ruídos, barulhos, tudo muito confuso. Eu gritava e brigava enquanto aquilo fazia ruído dentro do meu corpo. Quando uma pessoa falava, eu via a boca mexer mas só escutava ruídos, por isso não gostava, não tinha vontade de usar o aparelho.

“Então, com oito anos eu já comecei a brigar mesmo, pegava o aparelho e jogava longe. Eu odiava aquilo. A mamãe viu que eu estava tendo problemas e me levou novamente na fonoaudióloga. Lá, falou para ela: ‘Olha, ele não está gostando. Está tendo problemas com essa oralização. Esse aparelho, ele não gosta, você podia experimentar

um outro para ver'. A mulher trocou o aparelho mas eu não senti diferença nenhuma, os ruídos continuavam os mesmos. Parecia alguém batucando na minha orelha. Dava para ouvir um pouco com esse aparelho. Se alguém dizia 'Oi', eu ouvia um barulho mas não entendia, ficava só aquele ruído. Por isso eu não me adaptava a ele. Um dia, peguei esse outro aparelho e jogava longe também. Mamãe viu aquilo e depois começou a deixar eu tirar o aparelho, porque assim eu ficava mais calmo. Era colocar o aparelho, tanto o primeiro quanto o segundo, que eu tinha dores de cabeça. Precisava tirar eles para eu me acalmar. Com muitos surdos, ocorre o contrário, quer dizer, quando tira o aparelho eles ficam nervosos e quando coloca, ficam mais calmos. Cada um tem um jeito de lidar com isso. Eu não... Depende de cada um. Eu respeito as escolhas de cada um, mas eu não queria.

"Em casa, minha mãe e os familiares continuavam conversando entre si e eu não entendendo nada. Pensar em me ajudar, demonstrar alguma preocupação comigo, não havia qualquer sinal. Quando eles estavam conversando, às vezes eu puxava eles pela roupa e perguntava: 'O que foi que ele falou?'. E a resposta era, 'Espera, depois eu converso com você, depois eu falo'. Então, quando a conversa acabava e eu chamava a pessoa de novo para perguntar: 'Lembra que você ia me falar?'. 'Depois, depois...', era o que respondiam sempre. Eu ficava super irritado com isso. Nunca ninguém usou língua de sinais na minha família, apenas conversavam falando uns com os outros. Como eu não entendia, começava a ficar nervoso.

"Mais ou menos aos nove anos eu brigava com a família, a minha mãe, os meus irmãos, os vizinhos. Eu brigava porque ficava muito nervoso. Se a minha família usasse língua de sinais e se comunicasse comigo, eu ficaria mais calmo. Se eles soubessem sinais, demonstrariam interesse pelo fato de eu ser surdo, e assim eu poderia ser uma pessoa mais calma, trocar idéias com eles. Mas eles nunca tiveram qualquer interesse em surdez, se contentavam em conversar entre si. Por isso eu brigava, não parava quieto. Com outros surdos isso também acontece muito."

– Quando foi que você conheceu a comunidade surda e viu os primeiros sinais?

– Então, entre oito e nove anos de idade foi assim, brigando sempre, mas logo um surdo que era meu vizinho virou meu amigo, seu nome era Marcelo. Era um surdo mais velho. Um dia me viu e veio falar comigo: "Oi, tudo bem? Eu sou surdo igual você". Eu vi ele fazendo sinais e aquilo teve um grande impacto em mim, os movimentos das mãos na frente do meu rosto. Vendo ele sinalizar, eu comecei a aprender também.

– Você não sabia nada de sinais...

– Ele, que já era mais velho, também tinha conseguido aprender sinais. O primeiro sinal que eu aprendi foi “Cair”, e parecia que eu aprendia rápido. Logo comecei a sinalizar melhor e com uns nove anos eu já estava sinalizando com bastante fluência. Mas teve uma época que o Marcelo desapareceu e eu chamei a minha mãe para perguntar: “Cadê o homem surdo?”. “Não sei, foi embora”, ela disse. Eu queria saber onde ele estava mas não encontrava, e ficava angustiado.

“Mais ou menos aos 10 anos eu fui mandado para uma escola especial. Lá tinha alguns surdos mas quase todos eram ouvintes e eu não conseguia entender nada do que se passava. Sentia muita angústia por causa disso. Por isso me mudaram de escola, mas não adiantou muita coisa. A professora escrevia e falava e eu não conseguia entender, ficava inquieto demais. Pela terceira vez me mudaram de escola e eu continuava não entendendo o que se passava. Mas nessa escola, além disso, as pessoas que ensinavam, os professores, não agiam bem. Eles davam um pouco de aula, depois passavam um tempão papeando, deixando os alunos de lado. Tudo isso me deixava muito irritado. Não tinham qualquer interesse nos surdos.

“Hoje eu vejo as escolas e está bem melhor. Antes era diferente, os surdos sofriam e passavam por muitos problemas, mas hoje está melhor. Antigamente, não se usava língua de sinais nas escolas, o método oralista era forçado sobre os alunos. Agora os professores já sabem língua de sinais. Dá pra ver que eles têm interesse nos surdos, o que é bom. Na verdade eu tenho inveja, porque vejo que os surdos hoje estão em melhores condições, que são mais felizes. Eu queria poder me transformar em menor, assim poderia aprender mais e me desenvolver mais.”

A possibilidade de imaginar uma infância diferente trouxe um leve sorriso em seu rosto e, conseqüentemente, no meu. Embora o relato se refira à década de 80, ele vinha a calhar quando eu pensava sobre os tempos atuais. Frente a um sistema onde só era permitido ao surdo falar o português oral – o sistema oralista já em grande parte superado – uma nova corrente conhecida como “inclusão” tem sido proposta na educação de surdos. A idéia é a de que, para que o aluno surdo passe a ser visto pelos ouvintes como uma pessoa igual a ele, e não mais de maneira preconceituosa e estereotipada, o surdo deva ser “incluído” nas salas comuns de ouvintes. A convivência entre surdos e ouvintes contribuiria então para fazer com que ambos se reconheçam como iguais. Mas o fato é que, como o depoimento de Sandro mostra, inserir o surdo em um mundo onde todos

falam é inserí-lo em um ambiente no qual ele se vê profundamente privado de informação e de uma comunicação rica – para não dizer de qualquer comunicação que seja.

Nesse momento, dava pra entender a angústia que Sandro sentia por não encontrar mais seu amigo e vizinho surdo Marcelo e, mais do que isso, pelo fato de que, sem o rapaz, tornava-se mais difícil conhecer outros surdos iguais a ele.

– Então, aquele meu amigo surdo, quando sumiu, me deixou angustiado. Eu queria encontrar o Marcelo mas não achava ele. Foi só aos 11 anos que eu voltei a encontrar ele e já fui logo falando: “Por favor, eu queria tanto conhecer os surdos, a língua de sinais”. Eu encontrei com ele em casa. Ele foi lá para me ver. O sinal dele era um movimento com o indicador na altura do nariz, que mostrava que ele tinha um nariz grande. Quando ele foi lá em casa, a gente ficou conversando e eu falei: “É verdade que tem um monte de surdos que se reúnem? Eu quero ir junto com você”. Mas ele me dizia: “Não pode, não pode” e eu ficava super frustrado. Mesmo quatro anos depois, quando eu já tinha uns 15 anos de idade, eu encontrava ele e pedia: “Por favor, vamos combinar, vai?”, mas ele dizia: “Não pode”. Não podia porque eu era menor, tinha ainda 15 anos e os surdos que se reuniam tinham mais idade. Só se eu tivesse mais de dezoito mesmo. Então ele ia embora e eu ficava lá, frustrado.

“Mais tarde eu iria conhecer uma amiga surda, seu nome era Maria. Eu vivia pedindo para ela também: ‘Por favor, você sabe de um lugar onde muitos surdos se encontram? Me ajuda vai? Me leva junto com você!’ E ela levou! Chegando lá, eu vi aquele monte de surdos juntos, tinha de tudo: gay, lésbica, tudo que é tipo, todo mundo misturado conversando em língua de sinais. Era no ABC, na associação do ABC. Foi lá que eu vi os surdos juntos pela primeira vez. Depois, teve um outro lugar. Ficava numa rua pertinho de onde eu moro, na República. Os surdos também ficavam lá conversando em língua de sinais e eu cada vez mais interessado. Comecei a conhecer vários surdos e ficava com eles trocando idéias por muito tempo.

“Um dia a minha amiga veio até mim pra me dizer que não podia mais me ajudar. Eu falei: ‘Como você não quer mais me ajudar? Você é uma pessoa boa, então por que isso?’ Comecei a ficar nervoso. Ela me disse que eu só tinha 15 anos e que ela não queria ficar com a responsabilidade de ter que cuidar de mim. A responsabilidade seria minha, ela disse. Eu disse que tudo bem, pois tinha muita vontade de ir lá: ‘Eu preciso aprender sinais, sou surdo igual vocês! Você não vai me ajudar? Se algum surdo tem

dificuldades de sinalizar, tem que ajudar ele a se desenvolver, a ficar melhor, mais inteligente'. 'É verdade', ela respondeu.

"Foi lá que eu acabei conhecendo toda a comunidade. Com 15 anos de idade, eu passava madrugadas inteiras conversando com os surdos e minha mãe passando mal de preocupação. Mas também, antes, eu ficava em casa preso toda hora, então sempre que aparecia a oportunidade de eu encontrar os surdos eu ia. Minha mãe não queria me ver livre. Ela me pegava e me trancava dentro de casa: 'Você tem 15 anos, é menor, não pode sair!' Eu ficava revoltado porque ela e minha família nunca conversavam comigo, só entre si. Então eu não ligava mesmo para eles e preferia ir encontrar com os surdos. Se, na minha família, as pessoas soubessem língua de sinais, se houvesse boas conversas, interação, comunicação, eu me sentiria bem. Nem precisaria dos surdos, porque poderia ficar trocando idéias em casa mesmo. Mas como isso seria possível? Minha mãe não sabia sinais, meus parentes não sabiam sinais.

"Dentro de casa, a linguagem sinalizada que a gente usava era diferente, especialmente com a minha mãe. Eram gestos apenas. Por exemplo, entre mim e minha mãe, a gente sabia que o gesto de pintar a unha significava 'branco'; o de fechar a mão no peito significava 'leite'; o de simular uma faca cortando significava 'pão'. Tinha também os nomes das pessoas: os dedos raspando no cabelo ao lado da cabeça era o sinal do Selmo, meu irmão; as mãos abertas na cintura era o sinal da Marcia; a letra 'P' do alfabeto manual na boca também era um sinal... cada um tinha o seu. Então, quando eu fazia um gesto apontando para a palma da minha mão, minha mãe sabia que significava 'pedir dinheiro'. Eu apontava para a mão e sinalizava 'DINHEIRO' e ela entendia 'pedir dinheiro'. Dentro de casa a gente usava esses gestos. Mas fora, eu ia aprendendo a língua de sinais correta e os gestos caseiros iam ficando de lado. Então quando eu voltava pra casa, minha mãe ficava toda confusa, porque não entendia mais os sinais que eu estava fazendo. A língua que a gente usava em casa estava se perdendo e minha mãe dizia: 'Não estou entendendo'. Ela conhecia aqueles gestos caseiros como 'branco', 'leite', que eu tinha ensinado pra ela. Só algum tempo depois é que minha mãe ia começar a aprender sinais de verdade. Hoje ela já está um pouco melhor, mas acontece que eu já acostumei a ficar fora de casa. Desde os 15 anos eu saía e saio até hoje com 26. Minha mãe viu que era um problema me proibir de sair, me trancar em casa e esconder a chave. Eu brigava, ficava inquieto. Batia com o ombro na porta até ela abrir, depois saía, ia embora. Ela não conseguia me segurar. Eu passava muito nervoso lá dentro de casa..."

– E seu pai? – perguntei, curioso pelo fato de que a figura do pai se mostrava totalmente ausente do relato até então.

– Meu pai, não... ele era separado. Meu pai se separou quando eu era pequeno. Foi embora e deixou minha mãe só. Não tive nenhum contato com ele. Só com a mamãe. Então quando eu batia na porta e queria pegar a mesa e arremessar contra a porta, pegar as coisas e jogar pra todo lado, deixando a casa uma bagunça, a minha mãe voltava as mãos para a cabeça, atormentada. Eu gritava sem parar e ela começava a ficar com tontura. Colocava as mãos na cabeça porque começava a doer. Foi quando ela pegou a chave, destrancou a porta e me deixou sair.

“Nesse dia, minha mãe começou a passar mal e foi acabar no hospital. Meus parentes perguntaram pra ela o que aconteceu e ela disse: ‘É por causa do Sandro. Eu amo meu filho, mas ele sai de casa e eu fico preocupada’. Minha mãe foi procurar sua irmã pra contar o que estava acontecendo e minha tia veio falar comigo, em tom de bronca: ‘Sandro, você sumiu por que?!’ Eu falei para ela: ‘Ah!... Por que eu sumi? Você nunca cuidou de mim, nunca conversou comigo, desde que eu era pequeno até hoje! Nunca! Agora quer cuidar de mim?’ Eu falei palavrão: ‘Sua filha da puta, vai se ferrar, eu não ligo pra minha mãe nem pra minha família. Minha mãe está no hospital, mas eu não estou preocupado!’ ‘Como?’, ela respondeu brava, ‘A sua mãe que deu a luz à você, que viu você crescer, deu comida e roupas’. ‘Ah, sim’, eu respondi pra ela ‘como se eu fosse um cachorro! Faz um carinho, dá de comer, igual um cachorro. Faltava conversar comigo, me ajudar, isso eu nunca tive! Como pode? Não quero saber! Vou embora!’ Meus parentes não se conformaram e foram na casa do meu tio para falar com ele e dizer que não sabiam mais o que fazer. Então ele também veio na minha casa. Eu fiquei mais bravo ainda: ‘Mas o que meu tio veio fazer aqui? Ele nunca conversou comigo e vocês foram chamar ele?’ Chamaram ele porque minha mãe estava preocupada comigo. É que teve uma história, antes disso, que foi a morte do meu irmão...

– Quantos irmãos você tinha?

– Eu tinha quatro irmãos: o primeiro era homem; a segunda e a terceira, mulheres; o quarto era homem e eu era o último. O irmão mais velho era o melhor, com quem eu tinha uma relação boa mesmo. Ele não sabia sinais mas mesmo assim queria me ajudar, me deu o aparelho, por exemplo. Quando encontrava algum surdo, ele fazia uns gestos pra me dizer: “Você não ouve... ele e você são iguais”. Olhando para a pessoa, eu pensava: “Eu não ouço?”. E meu irmão fazia mais alguns gestos: “Você, ele, iguais”.

Assim, comecei a gostar muito dele. Ele era como um pai pra mim, embora fosse meu irmão.

“Mas depois veio o problema, uma história realmente triste. Porque enquanto ele estava vivo, a minha família também tinha mais cuidado comigo. Quando outra pessoa vinha e batia em mim, eu chamava meu irmão: ‘Ele me bateu!’. Aí ele vinha, puxava a pessoa e intimava: ‘Por que bater num surdo? Não faça isso, está errado, ele não tem culpa!’. Assim ele me protegia. Depois aparecia o meu outro irmão, o Selmo, e me batia. Eu falava pra ele: ‘O Selmo me bateu!’. ‘Ah é?’, ele puxava o Selmo pela camisa, dava uns tapas nele e deixava ele assustado, assim não me batia mais também. Depois vinha também a Márcia me bater e eu logo chamava ele: ‘Olha, a Márcia me bateu!’. Ele pegava a Márcia e brigava com ela: ‘Bateu no Sandro por que? Não pode fazer isso!’. E a Márcia também ficava assustada e parava de me bater. E tinha também a Mônica que me batia e eu ia contar pra ele: ‘Mônica me bateu’. Ele pegava a Mônica, dava uns tapas e acabava com aquilo. Por isso ele era meu melhor irmão, o que mais me ajudava. Um dia a minha mãe me bateu e eu chamei ele para ver: será que ia me proteger naquela hora? Mas a mãe era dele também e por isso tinha o direito de me bater... Aí eu fiquei emburrado. Então, quando ele próprio me batia, eu ia falar pra minha mãe e ela dava umas palmadas nele.”

Nós dois sorrimos com aquela “estratégia de defesa” usada por Sandro em sua infância, aliviando um pouco o clima daquela conversa que para mim se mostrava bastante carregada. Mas Sandro prosseguia no seu relato:

– Assim os dois acabavam me protegendo, meu irmão e minha mãe. O resto da família, nunca. Mas um dia, ele morreu. Sabe como? Eu estava em casa lavando uma roupa, eu tinha uns 8 anos, e vi ele saindo. Perguntei onde ele ia e fizeram uns gestos pra mostrar que estava indo numa piscina. Em casa, as pessoas faziam aquelas comunicações por gesto e eu entendi que ele tinha ido na piscina. Também fazendo gestos, eu pedi pra ir junto, mas recebi um “não” como resposta. Fiquei lá em casa, triste. Mais tarde eu estava na casa de um amigo brincando, quando veio a mulher me avisar: “Olha, o seu irmão morreu”. Eu olhei para a cara dela sem entender nada. Mas fui para casa e fiquei lá esperando até a noite, quando vi chegando o caixão do meu irmão. Fiquei muito triste, desesperado. Comecei a ficar de novo nervoso, irritado, a bater em tudo... Ele morreu porque comeu muito arroz, feijão, bebeu cerveja e depois foi nadar. Começou a passar mal, vomitou muito e depois morreu. Isso me deixou muito angustiado porque ele era meu melhor irmão. Eu gostava dele de verdade e foi ele quem sempre me amou ali.

Minha relação com a terceira irmã era mais ou menos; o quarto irmão eu não topava de jeito nenhum e nem a segunda irmã. Minha mãe era boa, mas o irmão mais velho era o melhor, eu amava ele mesmo. Sempre me deu muito carinho, cuidava de mim. Tinha preocupação comigo e por isso me deu o aparelho. Deu também uma conta no banco. Ele nunca deu nada aos outros irmãos, mas para mim abriu uma conta no banco, onde depositava dinheiro. Ele trabalhava e pegava uma parte do salário e transferia para minha conta, para que eu pudesse ter um futuro melhor. Era um presente para mim. Depois que ele morreu, eu fiquei muito triste, chorei, queria desaparecer.

“A partir daí começaram a aumentar os problemas com a minha família. Antes, com o meu irmão, esses problemas tinham acabado. Ele me protegia e as coisas ficavam mais estáveis. Depois que morreu, os problemas só aumentaram. Ele morreu quando eu tinha oito anos de idade e o problema é que os outros não me respeitavam, não cuidavam de mim. Só conversavam entre si, me deixando de lado. Quando eu tinha uns 3 anos e já estava ficando inquieto, ele já me tratava com carinho, mas eu ainda não percebia. Com uns cinco anos é que eu comecei a amar ele mesmo, sentir um amor forte por ele. Quando ele morreu, eu comecei a chorar, ficar nervoso e inquieto. A mamãe também ficou triste quando ele morreu. Muitas pessoas foram ao seu enterro porque ele era um ótimo amigo de todos. Mas aí ele se foi e na minha família apareceram os problemas. Meus parentes não me respeitavam, não interagiam nem conversavam comigo. Minha mãe saía para trabalhar, então como podia me ajudar? Como eu poderia me desenvolver? Com 10 anos eu já estava preocupado que não sabia ler; já nessa época eu ficava pensando...”

– Você já estava na escola?

– Estava. Na escola de ouvintes que eu freqüentava todos ficavam conversando entre si, falando, e eu não entendia nada. Também não conseguia ler... Tinha alguns surdos iguais a mim, mas dentro da escola os ouvintes falavam em português. Meu amigo perguntava: “Não entendeu?”, e aí eu pedia a ele que me ajudasse a escrever. Comecei a ficar muito ansioso, preocupado com isso. Tinha esse aluno ouvinte que me ajudava.

– Mas e os amigos surdos, não tinha ninguém?

– Surdos tinha uns poucos, três ou quatro. Mas a maioria era ouvinte e quando usavam sinais, eram gestos. Eu já sabia um pouco de língua de sinais, porque aquele meu amigo vizinho, Marcelo, me ensinou antes. Eu aprendi sinais com ele. Então na escola eu ensinava sinais para os alunos, para conversar com eles. Não pensava muito

no futuro, mas em brincar, conversar, aprender língua de sinais. Mas o tempo passou e, com uns quatorze anos eu fiquei mais esperto. Eu olhava pro meu amigo, ele também tinha quatorze, olhava o que ele escrevia e pensava: “Ele sabe escrever”. Então eu perguntei para ele, usando mímica e gestos: “Você tem quantos anos?”. Ele respondeu que tinha quatorze. “Quatorze?”, eu pensei. “Eu tenho a mesma idade que ele, porque é que, então, ele sabe escrever português e eu não?” Ele me dava um pedaço de papel e eu tentava escrever, mas não conseguia. Não sabia. Parecia que o problema era comigo. Eu devia ter algum problema pra não conseguir escrever igual aos outros. Um dia perguntei pra minha mãe: “Porque eu não consigo escrever? Todos os meus parentes sabem, eu também quero aprender”. Mas a mamãe ficava num impasse, não sabia o que fazer. E também acabava ficando angustiada. Eu comecei a ficar cada vez mais com vontade de perder minha família. Queria simplesmente que ela deixasse de existir.

“Só esperei um pouco e com quinze anos, quando encontrei os surdos, tratei de sair sempre que pude. Minha mãe ficava muito brava, dizia ‘Não!’ e eu discutia, brigava com ela. Um dia dei um tapa nela: ‘Não quero ficar!!’, eu disse. Minha mãe ficou indignada: ‘Como pode me bater, meu próprio filho?’ Ela contou para o meu tio, que veio me repreender: ‘Você não pode bater na sua mãe’. Eu falei para ele: ‘O que? Essa família nunca cuidou de mim, desde que eu era pequeno até hoje, então como é que eu vou encontrar um caminho bom para a minha vida? Se vocês cuidassem bem de mim, aprendessem língua de sinais, me ensinassem a escrever, fizessem com que eu me desenvolvesse, hoje eu já teria aprendido muito, seria bem mais inteligente. Já saberia escrever melhor. A culpa é minha? O fato de eu não saber português é culpa minha? Não! São vocês que precisam me ensinar um caminho bom para a vida’.

“Tem outros surdos, de outras famílias, que os parentes se mostram preocupados em ensiná-los, fazer com que eles consigam escrever. Quando a família é boa, ela ajuda o surdo. Mas quando que minha família me ajudou? Tem muitas diferenças de um surdo para o outro. No meu caso, não tive sorte com a minha família. Minha experiência foi a de se esforçar muito para conseguir as coisas com o tempo. Mais ou menos em 98 começou...”

– Você falou que não sabia escrever português. Mas de que maneira a escola ajudava você com isso? – ainda que o interrompesse, quis insistir nesse ponto, já que, especialmente no caso de Sandro e de outros surdos em situação similar, a escola parecia para mim um elemento ainda mais fundamental que a família para que o aluno pudesse aprender o português.

– Os professores só passavam palavras. Escrever frases em português, eles não escreviam. Só palavras e mais palavras. Por exemplo: “Casa”, “Vaca”, “Faca”, “Leite”, “Batom”, “Comer”. Quando eram frases, por exemplo, “Eu vou pegar um abacate”, eu conseguia entender e escrever. Mas os professores não davam frases, só palavras e leitura labial, o que me fazia perder a paciência enquanto eu crescia. O professor exigia leitura labial e oralização. Eu ficava de saco cheio. Não queria aquilo. Eles também prendiam nossas mãos, para que não pudéssemos fazer sinais e eu brigava e discutia com eles, “Sinais não! Não pode!”, eles diziam, batendo nas nossas mãos. Eu ficava com ódio daquilo. Os sinais eram proibidos e só se podia falar. Tinha uma professora que segurava meu queixo com a mão, virava na direção dela e mandava, “Fala!”. Eu tinha uns 8 anos. A professora mandava falar e segurava meu queixo com as mãos para eu virar para ela. Um dia, fiquei com um baita ódio e dei um soco na barriga dela.

– Você bateu na professora?! – perguntei, incapaz de conter a surpresa daquela declaração.

– Bati na professora e ela começou a sangrar pelas calças. Eu acho que ela estava no período de menstruação e o soco fez o sangue dela escorrer. Eu vi aquilo e fiquei assustado, pensei que ela ia morrer. Mas não, acho que o sangue estava escorrendo por causa da menstruação. Mas eu bati nela porque a professora queria me obrigar a falar, e empurrava minha cabeça para olhar para ela. “Fala!”, “Não quero!”, “Fala”, “Não quero!”, “Fala!”. Aí dei o soco. E ponto final.

“Essa angústia me fazia bater nos outros. Eu bati na professora. Batia nos amigos. Batia nos vizinhos e em outras pessoas. Mas perto da minha casa tinha uma mulher, que era uma pessoa boa, que me tratava com carinho. Quando eu ficava irritado, inquieto, essa mulher me abraçava. Eu tentava sacudir, escapar, mas ela segurava, abraçada, demoradamente. Até que eu me acalmasse. Antes, essa mulher tinha sido namorada do meu irmão, meu melhor irmão que morreu. Ela era ex-namorada dele. Ficava me olhando e dizia: ‘Oh! Sandro, que surdo bonitinho...!’ Eu me lembro, já não era tão pequeno. Ela me viu crescendo irritado e inquieto e, com uns 8 anos, me abraçava. Quando meu irmão morreu, ela também me abraçou.

“Então, com 14 anos, eu ficava nervoso por causa daquela coisa da escrita e da leitura. E essa mulher, que era bem mais velha, me abraçava forte. Ela era dura, eu não conseguia escapar dali, ficava espremido com o rosto entre os seios dela, até ficar calmo. ‘Tudo bem?’, ela perguntava, já que sabia um pouco de sinais: ‘Tudo bem? Está mais

calmo? Vamos pra casa, vamos?’ e sorria. Aquele carinho me ajudava. Eu comecei a gostar dela, e lá em casa ficava conversando por gestos enquanto comia e brincava. O tempo foi passando e os problemas indo embora. Quando ela ficava ali comigo, os problemas desapareciam. Ficávamos só brincando. A escola, eu não gostava, então ela falava: ‘Calma, vamos conversar. Eu vou junto com você’. Ela quis ajudar minha mãe também. Um dia falou para ela uma coisa que eu não entendi, ‘O que você falou?’, eu perguntei, e ela disse, ‘Depois eu te conto’. Quando eu perguntei depois o que era, ela disse que falou para minha mãe, ‘Olha, sua família não está sendo boa. Crescendo assim ele pode ter problemas no futuro. Eu estou avisando que vocês precisam ter uma boa relação com ele, para que ele tenha um futuro melhor.’”

– Mas que coisas que você gostava mais na escola e o que não gostava? – perguntei, interessado que estava em saber se na escola não haveria também alguma experiência que ele considerasse positiva.

– A escola era sempre um problema. Eu não gostava de lá...

– Não gostava de nada, nada?

– Porque a professora não era legal. Obrigava a gente a fazer certas coisas e eu não gostava. Se a professora interagisse mais com o aluno, a escola seria melhor.

– E futebol, coisas assim?

– Não...

– Amigos, nada?

– Eu tinha amigos sim, mas só surdos, não ouvintes. Porque eu não tinha interesse a não ser em usar língua de sinais. Eu queria estar sempre com o Marcelo, meu vizinho, mas ele sumia. Se ele me ajudasse mais, a minha vida poderia ficar um pouco melhor. Mas ele sumia. Eu encontrava ele um período e logo depois ele sumia. Encontrava e ele sumia, sempre! Quando a gente se via, não dava nem tempo de pedir nada, que ele já sumia. A outra surda, a Maria, quando eu encontrei ela, eu pedi que me levasse pra conhecer os surdos, e ela levou. Depois que eu aprendi como ir, ia sempre! Só estava interessado em aprender mais e mais língua de sinais. Quando eu ia na escola, não podia sinalizar e era aquela discussão: “Sinais não pode, não pode!”. E eu brigava muito: “Não posso fazer sinais? Eu sou surdo! O que você está fazendo nessa escola?” Era discussão sempre! Tempos depois, eu encontrei uma professora e vi que, hoje, ela pensa que sinais é importante. Eu falei: “Está vendo? Eu falei para você que língua de sinais era importante e você dizia que não. Hoje você acha que sim por que?” Ela

respondeu: “Antes eu não sabia como o surdo deveria aprender.” Pois é... isso é mesmo um problema!

– Você agora trabalha no que?

– Como eu comecei... eu primeiro arrumei um trabalho de costureiro. Ficava costurando roupas na máquina. Comecei como costureiro com 19 anos. Costurava na máquina e também com agulha. Fiquei um ano lá aprendendo, depois no segundo ano eu já larguei o serviço. Comecei então a viver de vendedor de adesivos. Fiquei um bom tempo só vendendo adesivos, sempre. Eu e o Joel, então, nos conhecemos. Como foi isso? Foi em 95 na Penha. Lá por 95.

Joel, um dos melhores intérpretes de língua de sinais do Brasil, era um dos grandes amigos de Sandro. Eu o havia conhecido na FENEIS, na mesma época em que conheci Sandro, no começo de minha pesquisa sobre o ensino de língua de sinais. Pelo jeito como apareceu no relato, Joel parece ter tido um papel importante na vida profissional de Sandro:

– Como foi que nos conhecemos? No Shopping Penha. Às sextas-feiras, os surdos sempre iam lá para se encontrar. Lá eu encontrei o Joel. Perguntei, “Qual é seu sinal? Qual seu nome?” Conheci ele assim e comecei a trocar idéias com ele um tempão. Depois, Joel falou para mim, “Vai conhecer a Igreja Batista...”

– O Joel sabia sinalizar?

– Não, só um pouco. Ele misturava ainda gestos e língua de sinais.

– Parecido comigo... – comentei sorrindo, consciente de que minha língua de sinais ainda estava longe de ser avançada.

– É, parecia um pouco você. Mas até menos, os sinais dele eram meio duros. Mas, então, o Joel falou que eu estava convidado a ir na Igreja Batista. Eu falei que tudo bem e um dia fui lá, fiquei um tempo conhecendo o lugar. O tempo passou, mais ou menos um ano depois, e Joel me fez um outro convite: “Vamos na FENEIS? Você conhece lá?”. “Não”, eu respondi, pois não conhecia mesmo naquela época. Isso era em 97, quando ele me falou da FENEIS pela primeira vez. Quando chegou em 98, o Joel falou novamente, agora insistindo: “Vai lá na FENEIS! Vai conhecer, caramba!”, e eu disse: “Tudo bem, eu vou”. Então eu fui. A FENEIS já era famosa. Lá eu comecei a compreender como se deve aprender língua de sinais, a importância desse aprendizado para o nosso desenvolvimento. Comecei a entender as várias razões da importância da língua de sinais. Antes, eu via as opções entre o oralismo e a sinalização e ficava na dúvida. Eu

pensava que era bom saber sinais, mas explicar o porquê do oralismo, o porquê da língua de sinais, explicar profundamente, eu não sabia.

– Tinha discussão política na FENEIS...

– Sim. Na FENEIS se discutia muita política. Lá eu comecei meio ingênuo, mas fui ficando cada vez mais esperto de tanto discutir. Aprendi muitas coisas lá. O Joel também me ajudava. Eu combinava com ele e ele me ajudava em muitas coisas, me ajudou a ter um caminho melhor. Também comecei a ensinar teatro, sabe como? Eu já tinha começado a dar aulas de língua de sinais, quando me pediram para ajudar a formar um grupo de teatro de surdos lá na escola Helen Keller. Era dentro da escola Helen Keller. O Joel tinha estudado lá nessa escola em 96 e fui ajudar ele a desenvolver um grupo de teatro por lá.

– Você já ensinava teatro antes? – perguntei, sabendo de sua forte ligação com o teatro.

– Não, antes eu só via o Charles Chaplin andando daquele jeito, segurando o guarda-chuva, e adorava. Só isso. Eu via o Chaplin na televisão e adorava. Eu copiava ele, pintava a cara e fazia uns teatros imitando o jeito dele. Vi um filme, depois outro, depois outro. Gostei e comecei a experimentar. Aí na Helen Keller eu mostrava para os outros como fazer a encenação, ensinava eles: “Não, é assim!”, e mostrava os gestos. Eu fazia umas apresentações e os surdos que viam falavam: “Puxa, o Sandro é o melhor”. Eu ficava surpreso, porque não dava para eu me ver atuando: “Sou melhor? Então tá...” e eu ia explicando como fazer. E eles diziam: “Saia você daí, deixa só o Sandro explicar”. Tudo bem, eu aceitei. Comecei a inventar umas apresentações. Trocava a roupa e colocava uma de mulher. Foi a primeira apresentação. Tinha uns peitões, uma bundona, era velha, usava chapéu e saia, andava toda desengonçada. Todo mundo rolava de rir: “O jeito dele é o melhor! Ele é bom mesmo!” Depois, então, eu fiquei com as aulas de língua de sinais que eu dava na FENEIS e as aulas de teatro, eu ficava oscilando entre elas. Mas desde o início já tive amor pelo teatro, achava aquilo perfeito. Então fiquei ajudando a Helen Keller, ensinando teatro. Os alunos falavam para outros: “Olha, ele é o professor que me dá aulas de teatro”. E as pessoas falavam: “Ele, o Sandro? Não acredito!” Assim as pessoas começaram a me conhecer mais e mais. Fiz uma apresentação de teatro em que a minha metade do corpo, do lado esquerdo, era uma mulher, e a outra metade, do lado direito, era um homem. Fiz essa apresentação e mais pessoas começaram a me conhecer. Cada apresentação que eu fazia aumentava mais um pouquinho as pessoas

que me conheciam. Até na FENEIS, os ouvintes viam o curso que eu dava e alguns me conheciam, falavam para outros e a coisa ia se espalhando. Todo mundo acabava me conhecendo.

– Você continuou dando aulas na FENEIS?

– Eu continuei sendo instrutor sempre, porque a FENEIS me ajudava muito. Eu agradeço à FENEIS, acho que ela me salvou, ao me ensinar um caminho melhor. A Silvia, o Eduardo, eu agradeço a eles por darem um caminho melhor para a minha vida. Se o Eduardo e a Silvia não tivessem me ajudado, seria tudo difícil para mim. Teria uma outra vida, muito pior. Como me ajudaram, tive uma vida boa. Eu agradeço à FENEIS, à Silvia, às pessoas que conheci lá. Agradeço a todos. E à FENEIS, em si, também agradeço, por me mostrar um caminho melhor para a vida. Eu me vejo como um filhinho no meio daquela família que era a FENEIS. Sabe aquele passarinho pequeno que é alimentado, depois cresce e é solto, vai embora, não volta mais? Eu me sinto assim. A FENEIS me mostrou um bom caminho e agora eu posso prosseguir...

– Mas o que é melhor, ensinar teatro ou língua de sinais? – perguntei, já prevendo a resposta...

– O que eu mais gosto de ensinar, em primeiro lugar, é teatro. Em segundo lugar é língua de sinais. Eu gosto da experiência de ensinar língua de sinais, mas se você me perguntar o que é melhor, eu digo que é teatro. Planejar as aulas de teatro é com certeza melhor.

O bom clima que a conversa gradualmente adquiria à medida que o tema do depoimento passava da experiência familiar para a profissional, foi contudo subitamente quebrado. Os conflitos em casa voltariam a ter destaque na narrativa de Sandro e, a meu ver, de maneira ainda mais dramática. Já adolescente e fluente em língua de sinais, a capacidade de Sandro de articular seus pensamentos revelaria, em seus diálogos com a mãe e com os familiares, um ressentimento grande e até difícil, para mim, de conceber.

– Nessa época, os problemas continuaram em casa porque eu dava aulas de língua de sinais e de teatro e em casa eu não conversava nada, quase nada, com minha mãe. Às vezes minha mãe me chamava, eu via que ela gritava. Eu dizia: “Calma, vai gritar?”. Depois eu conversava só um pouco e já ia embora. Eu chegava em casa e ia dormir; acordava e ia embora. Acordava e saía para só voltar à meia-noite, sempre. A mamãe me chamou: “Por que você nunca conversa comigo?” Eu falei para ela irritado: “Por que você nunca teve cuidado em se comunicar e conversar comigo enquanto eu

estava crescendo? Agora quer conversar? Agora você pode? Eu também não quero. Antes era você que me desprezava, quando eu era pequeno. Era a minha família que me desprezava. Agora que estou grande, sou eu que desprezo minha família. Me desculpe, mas não quero conversar”.

“Mamãe começou a chorar, e eu vi ela chorar, mas não senti nada. Meu coração era de gelo, eu não ligava pra ela. E saí andando. Pra minha família e pra minha mãe, meu coração é de gelo. Para os surdos, meu coração é quente. Se eu vejo um surdo, meu coração fica quente e ficamos conversando muito tempo. Mas a mamãe continuava me chamando, todo dia: ‘Olha para mim’, ela dizia. Eu respondia ‘Fala...’, mostrando desinteresse, e desviava o olhar. Ela repetia: ‘Olha para mim, vamos conversar’, e eu dizia: ‘Então fala!...’. Ela disse, então, usando aquela gestualidade de casa: ‘Olha, você nasceu um bebezinho surdo, mas eu não sabia o que fazer. Quem poderia me ajudar? No hospital o homem falou que precisava oralizar você, colocar um aparelho. Entendeu? Eu não tenho culpa não. Se ele me dissesse que sinais era importante, eu ia dar importância para isso e você estaria bem. Mas eu não sei língua de sinais. Como você pode ficar bravo?’ Mas aquilo não me movia e eu respondi para ela: ‘Você pode ser doce comigo, mas meu coração vai ser sempre de gelo. Como você acha que eu me sinto, se antes eu mais parecia um cachorro? Você escrevia alguma coisa no papel e jogava pra mim. Eu levava um susto. ‘Vai pro banho’, igual se diz pra um cachorro. Eu cresci aqui sem ninguém conversar comigo. Só se viravam para mim para dizer: ‘Vai dormir, vai!’. Eu assustava com toda essa frieza e ia dormir. Com cachorro é igual: ‘Sai!’ e o bichinho, com medo, sai e vai dormir. A mesma coisa acontecia comigo! Eu não vou fingir, você sabe que eu falo a verdade. Eu cresci sofrendo. Por acaso eu aprendi a escrever português? Você não me ensinou, a professora não me ensinou!’.

“Mamãe ficava brava: ‘Outro dia eu falei no telefone com sua professora, lembra dela, a professora Luíza?’. Sim, eu conhecia ela. ‘Ela me disse que encontrou você e foi dizer ‘Oi’, mas você virou a cara para ela e saiu andando. Por que isso?’ Eu disse então para mamãe, ‘Aquele professor me cumprimentar? Filha da puta, porque nunca me ajudou. O que ela pensa? Não me ensinou nada de português, não aprendi nada com ela. Só ficava lá falando em português com os outros, igualzinho meus parentes em casa. Como é que eu podia aprender assim? Uma professora tem a obrigação de ensinar seus alunos corretamente. Se ficam falando e conversando entre si, não aprendo nada. A culpa é dela, da professora, e da minha família, de você também, mãe. Você não tinha

preocupação? A professora não tinha preocupação? E vem querer me cumprimentar, aquela filha da puta. Pra mim aquela professora já morreu’.

“Hoje, os alunos novos que começam estão em melhores condições. Hoje está tudo melhor. Se a professora souber língua de sinais, eu serei a favor dela. Se a professora não souber e quiser ensinar mesmo assim, eu serei contra. Porque antes eu sofri e não quero isso mais. Hoje em dia existe uma preocupação com as crianças surdas, de que é importante elas desenvolverem suas habilidades. Existe a preocupação de ensinar português, de estimular a criança, de ensinar teatro. Comigo foi um problema escrever português porque todos falavam, ‘É você que tem que saber escrever’. E eu ficava preocupado. ‘Como vou escrever português?’ Então eu pedia ajuda para o Cristiano, para o Joel, pedia para todo mundo. Para você também, Tarcísio, eu já pedi ajuda...”

– Você aprendia português fora da escola?

– Sim. Também fora da escola eu via um letreiro escrito “Bar”. Eu entrava lá e escrevia num papel, dava para o atendente, ele entendia e pegava o que eu queria. Depende...

– Mas dá para aprender?

– Escrever um texto certinho, ótimo, perfeito, eu não consigo. Se você pensar em três opções: um, de um português horrível; dois, de um português mais ou menos; e três, de um português excelente, de ouvinte, eu estou na segunda opção. Na primeira opção, por exemplo, não se sabe quase nada de português, só se usa língua de sinais diretamente; na segunda, usa-se um pouco de português e também língua de sinais. Eu sou a opção dois. Sei mais ou menos, mas falta aprender mais português. Minha língua de sinais é opção três, certinha, conheço sinais muito bem. Por exemplo, os ouvintes em geral sinalizam mais ou menos. É o inverso: os ouvintes são ótimos no português e eu nos sinais; os ouvintes são mais ou menos em sinais e eu em português. Mas eu ainda preciso aprender a escrever melhor. Se fosse um estudo particular, só eu e o professor, diretamente: “Como é que escreve?” e ele explicava, por uma, duas, três... cinco horas, eu conseguiria. Com muitas horas de leituras todo dia, eu acredito que consigo. Porque eu já fiz uma prova para tirar carteira de motorista de carro. Eu não lia quase nada, demorava um tempão pra ler. Mas a prova foi chegando e quando eu vi que seria no dia seguinte, eu peguei o texto na véspera e comecei a ler com muita atenção. Li várias vezes, me esforçando para guardar e aprender aquilo. Se nos esforçamos no raciocínio,

somos capazes de assimilar. Então eu pegava a folha com as respostas e o gabarito e via que tinha conseguido acertar. Passei a madrugada lendo, não dormi nada. Acabei de ler tudo o que tinha para ler. Aí fui fazer a prova. Olhava uma pergunta e via que já sabia. Olhava a outra e via que já sabia. E fui escrevendo. Eu acabei e entreguei para o homem: “Já?”, ele perguntou. Eu tinha sido o primeiro a entregar, e fiquei esperando. Ele falou: “Pode ir embora” e eu fui. O Joel estava me esperando e também falou: “Já?! Que rápido!”. Depois, fiquei esperando o dia do homem ligar. Foi tudo certo, eu passei, fiquei mais tranquilo. Foi bom ver que se eu me esforçar para ler, sou capaz de conseguir.

“Então, sozinho, posso me esforçar e conseguir, mas depende de cada pessoa, tem pessoa que tem mais jeito... O professor, por exemplo, tem que ter didática, interagir com o aluno: ‘Não entendeu?’, e vai explicando. Aí o aluno consegue aprender. Ou então eu peço ajuda para uma pessoa: ‘Você pode me ajudar todo dia?’. ‘Todo dia?’, a pessoa pensa; mas tudo bem, se ela não está fazendo nada. Aí então, dia após dia, eu vou escrevendo, e assim eu aprendo.”

– O professor precisa saber sinais...

– Ele precisa saber bem sinais.

– Tem que saber sinais...

– Não, ele precisa saber sinais bem. O Joel não pode, ele não é professor, é intérprete. Antes ele já me deu umas aulas, já tentou me ensinar, dessa forma, em dias seguidos. Já tentou ser meu professor, mas ele é intérprete. Só estava tentando me dar umas aulas. A gente pegava a revista “Veja”, que tinha bastante discussão política, eu lia os textos e perguntava: “O que é isso?”. Ele me explicava e a gente lia junto. No dia seguinte, o mesmo texto, novamente. “Lembra essa palavra? Você conhece ela?” E o Joel me explicava certinho, tudo em sinais. Eu pegava outro texto e lia, depois explicava o texto em sinais para o Joel. Ele dizia: “Está melhor que antes! Agora está quase.” Mas depois o Joel não pôde mais e eu precisava treinar todo dia. Eu conseguia ler, mas precisava treinar todo dia junto com alguém. Se eu pedir ajuda e as pessoas não puderem ajudar, eu sozinho sou capaz, mas tem que se esforçar muito, a cabeça chega a doer. Também tem um limite, minha cabeça tem um limite. Todo dia lendo sem parar, sem ajuda, escrevendo, corrigindo, acertando tudo, cansa muito! A cabeça começa a doer. Se alguém me ajuda, é melhor para mim.

– Lá na FENEIS como você aprendeu a dar aulas?

– Ensinar sinais, quem começou foi o Ricardo. Nas discussões dentro da FENEIS, o Ricardo me explicava coisas sobre a língua de sinais e eu ia aprendendo. Ele foi o primeiro a me ensinar isso lá. Aprendi primeiro com ele. A Silvia ensinava a história da língua de sinais, aulas de teoria: “Como é que começou a língua de sinais?” e ia explicando. Tinha um curso na FENEIS, que era dado pela Silvia, um curso para instrutores. Eu não tinha muito interesse, ia lá só de curioso mesmo. De onde veio a língua de sinais no começo? Primeiro eles usavam digitalização com o alfabeto manual. Eram surdos? Não, ouvintes. Primeiro digitalizavam. Quem começou foi um padre num outro país, a França. Eles achavam que falar não era bom e pensaram que o melhor era digitalizar manualmente o alfabeto. Liam e digitalizavam. Assim os surdos iam acostumando a digitalizar também. Quem começou com a língua de sinais propriamente dita? Foram os surdos. A história conta que eles já usavam língua de sinais, o padre viu os surdos sinalizando e gostou. Depois começou a trabalhar junto com esses surdos e foi assim que se deu. E eu fui aprendendo essa teoria.

“O Ricardo foi quem começou a ensinar sinais, a aprender como ensinar para os ouvintes e ser um instrutor. ‘Você não sabe sinais? Como é que um ouvinte pode progredir no seu aprendizado?’ Ele me explicava então o método para planejar as aulas e eu gostei daquilo. E comecei a pegar as coisas que ele passava. Na Helen Keller eu ensinava teatro e ali na FENEIS eu desenvolvia o ensino de língua de sinais; tinha essas duas opções. Outras pessoas começaram a gostar das minhas aulas, porque eu fazia muitas piadas, falava palavrões, bobagens, coisas desse tipo, usando língua de sinais. Eu provocava todo mundo e eles riam muito.”

A observação de Sandro me fez lembrar imediatamente de suas aulas de língua de sinais na FENEIS, que de fato eram aulas bastante divertidas. Dotado de um grande talento para o teatro, nunca me esqueço do dia em que ele decidiu imitar as expressões faciais de cada um dos alunos quando sorriam. Era tarefa de nós, alunos, gravar os sinais de todos na classe – no mundo surdo, as pessoas recebem como nome um sinal visual – e, como estávamos constantemente esquecendo, Sandro fez essa brincadeira para não esquecermos mais: primeiro ele imitava a expressão de cada pessoa sorrindo e depois perguntava o sinal dela. Incrível como suas expressões remetiam imediatamente ao aluno ao qual ele se referia! E que vergonha quando chegou a vez de ver a mim mesmo espelhado em seu rosto!... A provocação gerou bons risos!

Na verdade, brincadeiras, provocações e bom humor são marcas tão características de Sandro que aquela narrativa de vida com a qual eu me deparava me

deixava em muitos momentos chocado. Suas palavras profundamente amargas sobre sua mãe e sua família pareciam estar saindo da boca de uma outra pessoa, um Sandro que eu não conhecia.

Continuando a falar sobre suas aulas de língua de sinais, porém, Sandro faria a ressalva de que essas, também, não se resumiam apenas a brincadeiras:

– Mas também minha língua de sinais era forte. Eu aprendi sinais a partir dos oito anos e fui desenvolvendo até hoje, com 26, e já sou fluente. Quando era jovem, eu usava a língua de sinais normal, correta, os sinais próprios dos surdos, mas quando fui na FENEIS, vi que usavam sinais misturados com português, falando e sinalizando ao mesmo tempo. Eu ficava meio hesitante, deveria mudar os meus sinais? Mas pensei: “Fora o português! Só vou usar sinais!” Antes, por exemplo, eles usavam o sinal “ESTAR”, mas eu não usava. “JÁ + VIVER + ANTES”, eram os sinais que eu usava pra significar a palavra “estava” do português. Mas na FENEIS eles usavam “estava” e eu não gostava muito, eu achava que esse sinal não podia ser usado. Em língua de sinais a gente usa três sinais: “JÁ + VIVER + ANTES”, é o jeito certo. “ESTAR” parece, “Eu estou aqui”, e isso é frase do português! “JÁ + VIVER + AGORA” ou “AGORA + VIVER” é o jeito certo de sinalizar, a língua de sinais pura...

– Como era lá, cada professor tinha o seu método ou havia um método próprio da FENEIS? – perguntei.

– A FENEIS tinha um método próprio de ensinar língua de sinais, porque eles têm um grupo de surdos que planeja todas as aulas. Mas, na minha opinião, eu via o método deles e não achava bom. Muitos sinais que eles colocam lá são do português, então quando eu vejo o método de cada instrutor, não acho muito bom, acho que misturam português com língua de sinais. Essa é minha opinião. Eu via aquilo, mas o que eu iria fazer? Eu ia para fora da FENEIS, lá no Tatuapé, encontrar com a comunidade surda e não tinha nada de português, somente a língua de sinais pura. Eu via eles sinalizando e achava melhor do que os sinais que eram ensinados na FENEIS. A FENEIS é boa, é um lugar bom para aprender língua de sinais, mas se o aluno pensar que só de ficar sentado lá ele vai aprender tudo, não dá. Ele precisa aprender fora também, conversando com a comunidade surda, perguntando como é que se sinaliza uma coisa ou outra. Eu prefiro as duas coisas, dentro e fora. Sábado, eu estava dando aula na FENEIS...

– Mas eu me lembro, quando eu fiz o curso de língua de sinais na FENEIS, que você me dava aulas também usando palavras... – a interrupção me pareceu mais uma

vez necessária, já que a declaração de Sandro parecia conflitar com meu testemunho enquanto aluno.

– Certo, certo. Porque o Ricardo me falou que português não era bom, que não devia usar palavras em português. Tinha que usar somente sinais em contexto ou até desenhos, mas nada de português. Eu, no começo ficava confuso, mas o Ricardo foi me ensinando. Dentro da FENEIS o que eles passavam era o ensino por palavras. Ficando palavras para o aluno. Eu hesitava entre o que o Ricardo passava e a FENEIS. Mas concluí que era melhor ensinar só sinais. O Ricardo falou: “Depois nós combinamos um dia para eu te ensinar”. “Ok”, eu disse. Então um dia eu fui na casa dele e ele me explicou em detalhes. Eu comecei a entender, “Como se deve ensinar?”. O Ricardo me explicava: “Português não pode. Em outros países como Holanda, Alemanha, França, Inglaterra, nunca usam palavras da língua oral, só sinal direto”. Depois, quando eu fui para a aula na FENEIS, eu observei os alunos, que sabiam mais ou menos língua de sinais. Eu experimentei não usar nada de português, somente sinais, e vi que eles conseguiam aprender! Eu percebi isso. Então fiquei contra ensinar através de palavras. Eu falava: “Palavras não!” e às vezes, na FENEIS, eles ficavam irritados e falavam, meio irônicos: “Agora você aprendeu a ensinar sinais, é?” Eu respondia: “É verdade, ensinar através de palavras não é bom”.

“Por exemplo, no ensino de inglês, tem algum professor que mistura inglês e português? Não! Usam inglês direto! ‘Oi, tudo bem, etc e etc’, tudo falado diretamente em inglês. O aluno começa não entendendo muito, mas vai ouvindo, ouvindo e se acostuma com a língua. A mesma coisa serve para o ensino de língua de sinais, ‘BOM + LEGAL?’, só em sinais. Se o aluno disser, ‘Eu não entendi esses sinais’, o professor deveria se virar para a lousa e escrever o significado em português?’ Não! Apaga isso, que está tudo errado. Tem que perguntar pro aluno: ‘Não entendeu esses sinais?’, e então explicar. Usando gestualidade e expressão corporal tem que mostrar a que esses sinais são equivalentes. Por exemplo, esses sinais equivalem a um aceno para cumprimentar outra pessoa. Assim o aluno entende, aprende e vai progredindo. O ensino assim é melhor, o aluno aprende mais. Eu pensei: ‘Eu acho que ele tem razão, estou percebendo que o Ricardo está certo’. Aí mudei meu método rápido, para começar a ensinar corretamente. Português ficou de fora.

“Hoje a FENEIS também não está mais ensinando por palavras, porque é uma coisa atrasada! Antes era só palavras e mais palavras. Eu mudei, eles viram que o Ricardo estava certo e mudaram. O ensino da FENEIS está melhor. Mudou, e mudou

para melhor. Hoje eles estão ensinando corretamente. Sempre que eu dei aulas, procurei não usar português. No nível I e II, não tem nada de português. No nível III, tem um pouco de português por causa da teoria, mas a língua de sinais é o principal.”

Nesse momento, Sandro mostra um exemplo de como ele usaria a língua de sinais em cada um dos níveis. No nível I, seus sinais são bem lentos e claros e parecem não envolver um contexto específico; no nível II, ele conta um caso de um homem fazendo um assalto, usando os sinais com maior fluência e expressividade; no nível III, ele sinaliza com grande fluência, contando um caso de paquera no qual seu corpo realiza uma troca constante de papéis. Pareceu-me nítida a diferença no nível de sofisticação da língua de sinais entre um exemplo e outro. Em seguida, então, ele prosseguiu com sua explicação:

“No nível III, o professor está sinalizando e o aluno fica observando, anota no caderno. Se o ouvinte não entende, eu pergunto para ele: ‘Você já fez o nível I e II? Então tem que entender melhor os sinais no III! É melhor voltar para o II. Desculpe, mas é meu jeito’. Para mim o aluno deve ser obrigado a passar pelo nível I e II, para que no III sua língua de sinais já esteja melhor. Se ele não entendeu várias vezes, desculpe, mas tem que voltar para o II. Porque ele pode conhecer melhor a língua de sinais assim.

– Mas quando eu fiz curso de língua de sinais na FENEIS, tinha um de 3 meses e um de 6 meses. Acha que dá pra aprender?

– Eu lembro, mas acho que não dá mesmo pra aprender! Os cursos antes eram de 6 meses e acho que os alunos não eram capazes de aprender. Seriam capazes se o nível I durasse um ano. Um ano é melhor, os alunos conseguem aprender mais. Mais um ano para o nível II; mais um ano para o nível III e nível IV, mais contato com a comunidade... eu acho importante usar sinais lá com a comunidade, já falei para você isso.

– A primeira fita acabou, quer ir no banheiro, tomar água, alguma coisa? – perguntei ingenuamente, já que, seguindo o protocolo de longas conversas entre ouvintes, acabei não pensando que em uma conversa em língua de sinais, a água não desempenha um papel tão revigorante assim, a não ser que a pessoa esteja de fato com sede. Daí a ironia e o bom humor tão típico do Sandro na resposta à minha oferta.

– Não... tá tudo normal. Só preciso de água para desferrujar as mãos. Tudo bem. – falou, sorrindo e me fazendo sorrir.

Seguindo o meu protocolo, então, não deixei de ir ao banheiro e beber um copo de água, enquanto Sandro e Andrea conversavam na sala. Passada uma hora de entrevista, não me sentia nem um pouco cansado ou mesmo entediado pelo andamento da

entrevista. Mas confesso que, naquele momento, não pensei muito no fato de que era Sandro quem estava falando e falando, seguidamente, em meio a apenas umas breves colocações minhas. Pensei que a entrevista poderia facilmente durar mais uma hora e, com isso em mente, reiniciei a conversa com uma nova pergunta:

- Você acha que a vida da maioria dos surdos é igual ou diferente à sua?
- A maioria é igual, a maioria é igual... só um ou outro é que é diferente.
- A sua vida é diferente ou igual à da maioria da sociedade? O que você acha?
- Entre as pessoas surdas, a maioria é igual. Tem surdos que têm uma vida boa.

Depende. Mas em geral, ouvintes e surdos têm experiências diferentes. Eu vou explicar com um exemplo. Quando a pessoa nasce surda, a história é igual por que? O surdo sofre porque a família não conversa com ele, ele fica irritado, começa a brigar com todos. Ele cresce numa família que não liga pra ele; uma família que não o ajuda. A família tem uma surpresa para cada um, mas não tem para ele. Ele cresce e vê as outras pessoas ganhando essa surpresa e ele nada. Depois, quando cresce, ele ataca sua mãe, ela morre e o surdo vai preso, para a cadeia. Eu acho que está errado, que o surdo não deve ir pra cadeia. Porque a família fica desprezando o surdo, ele vai crescendo com muito sofrimento, a angústia vai acumulando e um dia ele explode! Ele mata uma pessoa e se alivia. Deveria prender ele? A mãe morreu então deve prender o filho? Eu fico confuso, mas minha opinião é que não deve prender não. Devem deixar ele livre, porque o ataque foi uma forma de aliviar o sofrimento. Deveria apenas mandar ele para outro lugar, trabalhar para construir um outro caminho e esquecer a família. Por que é que a família é contra o surdo? O surdo devia falar para o juiz, para que refletisse: “Eu cresci sofrendo!”. A maioria dos surdos, a família não ajuda, somente despreza, criando problemas, criando tensão.

“Mas tem outros surdos que são tranquilos por que? Quando a família do surdo é surda, não tem problema algum. Família surda, filho surdo, a comunicação é boa e a criança cresce muito esperta! Ela pega as coisas mais rápido, aprende a língua de sinais, aprende a debater, a maioria fica muito esperta. Pensa assim... tem três situações: a primeira, filho surdo de pais ouvintes e a família não sabe sinais; a segunda, filho surdo de pais ouvintes e a família sabe sinais; a terceira, filho surdo de pais surdos. Qual delas é melhor? A família de surdos é sem dúvida bem melhor que as outras duas. Porque a criança cresce muito esperta! Mas também tem, embora seja raro, filhos surdos de famílias ouvintes que são mais espertos que os que nascem em outras famílias. Mas se a

família não sabe sinais, o mais comum mesmo é que a criança tenha dificuldade e seja atrasada na língua de sinais. Só raramente o surdo de família ouvinte que não sabe sinais fica esperto e consegue um caminho melhor. Eu sou um exemplo de um surdo que teve um caminho melhor. Cada caso tem suas diferenças, mas para falar a verdade, a família surda é muito melhor que as outras. Mas quem é que tem família surda? Pergunta pra um, para outro, para outro, ninguém tem.

“Ouvinte e surdo são diferentes por que? O ouvinte tem raiva, não gosta do surdo. O ouvinte chama a pessoa pelo nome e a outra pessoa responde. O surdo não, chama a pessoa tocando nela, na mão ou ainda no ombro. O ouvinte vê o surdo tocando nele e fica bravo, empurra a mão do surdo: ‘O que é isso?’ Tinha uma mulher, que o surdo tocou nela e ela deu um tapa nele. Depois entrou no curso de língua de sinais e aprendeu: ‘Ah... já bati num surdo por causa disso, desculpa’, ela falou com cara de arrependimento. Eu, que sou instrutor, ensino isso, explico que o toque faz parte da cultura surda. Então quando a ouvinte diz que já brigou com surdo por causa disso, eu digo: ‘Agora você conhece o surdo, não pode mais fazer isso!’, e a pessoa fica calada. Aí se outros surdos tocarem nela, tudo bem, ela vai encarar normalmente. Para o ouvinte, tocar é algo que não pode, somente chamar pelo nome.”

– A relação entre ouvintes e surdos é boa?

– Eu acho bom ter uma relação entre surdo e ouvinte porque, por exemplo...

– Não, quero dizer, a relação entre ouvintes e surdos, hoje, é boa? O contato...

– Sim, tem ouvinte que tem um bom contato com surdo, que conversa, conhece língua de sinais, o que é bom. Antes era diferente. Desprezavam o surdo, que acabava sofrendo. Hoje os ouvintes estão pensando que é importante ajudar os surdos e sentem que usar sinais é melhor. Conversam e se relacionam melhor com os surdos. Antes era diferente, mas hoje está melhor, na minha opinião. Eu não quero que volte nunca mais a ser igual antes. Hoje é melhor. Na verdade eu queria que antigamente fosse igual hoje, que essa boa relação fosse transportada para o passado e que se desenvolvesse até hoje. Isso seria bom, seria o certo.

– Você acha que o ouvinte respeita o mundo surdo?

– Depende de cada um. Tem um mundo que não respeita o surdo, que o despreza, e um mundo que respeita, que ajuda. A relação depende de cada pessoa.

Não pude deixar de notar que as respostas de Sandro, nessa volta de nossa conversa, estavam progressivamente encurtando, e a empolgação com que sinalizava,

diminuindo. Mesmo assim ainda tentei recuperar uma outra questão sobre o ensino da língua de sinais:

– Você disse que o Ricardo te ensinou como ensinar, mas como foi que ele aprendeu?

– O Ricardo me falou que um amigo dele, de Brasília, ajudou ele ensinando-o como dar aulas de sinais. Esse surdo, o nome dele era João e o sinal era um “J” tremendo. Com ele o Ricardo aprendeu a importância de ser instrutor de língua de sinais, de ensinar a língua de sinais. Depois ele ensinou como dar aulas de sinais, numa época que o Ricardo era ainda bem jovem, com 20 anos. Hoje o Ricardo tem 37. No começo, quando o Ricardo estava aprendendo a dar aulas, ele usava palavras também, em português. Depois veio um amigo dele dos Estados Unidos, um instrutor, e falou para ele que português não era bom, que ensinar através de palavras não era bom. O Ricardo ainda não sabia disso. Depois veio também um amigo da Holanda e falou a mesma coisa: “Português não é bom. É melhor você ir para a Europa ver como é lá”. O Ricardo começou a guardar dinheiro e quando terminou de juntar, viajou de avião para lá. “Como é que não se usa nada de português?”, ele pensou, mas acabou aprendendo como eles ensinavam. Quando voltou para o Brasil, mudou o método e passou a não usar mais português, e até hoje é assim. Então ele falou para mim e eu mudei também, porque ele estava certo. Ele já tem experiência, aprendeu e pesquisou a língua de sinais. Eu até tenho a história da vida do Ricardo, eu tenho uma fita com a história dele. Diz como ele cresceu e começou a dar aulas, como progrediu. Ele foi o primeiro instrutor do Brasil, o Ricardo, depois a coisa se espalhou. Isso foi perto de 1980, quando ele começou a dar aulas. O Brasil inteiro conhece ele, já está famoso...

– Ele fez um curso de instrutor?

– Ele ficou lá uns 3 ou 4 meses e depois voltou.

– Entendi. Bem, eu acho que agora não precisa continuar... – comentei, percebendo, em meio a um ou outro bocejo de Sandro, que a sua pilha já estava se esgotando e que, portanto, chegava a hora de terminar a entrevista. No entanto, uma nova falha de comunicação fez com que Sandro entendesse meu comentário de maneira equivocada. Interpretando de alguma maneira que com aquelas palavras eu fazia mais uma pergunta, Sandro iniciou uma resposta sobre suas atividades hoje em dia; resposta frente à qual não me senti confortável para interromper:

– Eu trabalho como voluntário na Helen Keller, ajudo como voluntário. Também na Derdic ajudo como voluntário e numa outra escola. Eles me disseram que é preciso ter o terceiro colegial, precisa acabar o terceiro colegial. Pra mim só falta isso. Se eu estiver formado, tudo bem, começo a receber salário. Foi o que me disseram. Vou tentar fazer isso então, estudar até o fim.

– Hoje você trabalha ensinando teatro e continua ensinando língua de sinais?

– Eu, sábado, estou dando aulas de língua de sinais na FENEIS, e também tem aulas de teatro, só isso.

– Bom, eu acho que já acabou, está bom agora.

Mais bem sinalizada, a minha última frase colocou um fim naquela entrevista. Revendo-a mais tarde inúmeras vezes, não somente no trabalho de transcrição, mas também no esforço de apreender melhor os temas mais recorrentes levantados por Sandro, notei então que a entrevista começava e se encerrava com aquelas duas mencionadas falhas de comunicação... e porque não dizer, em grande parte ela se desenrolou como um relato dramático de ânsia de comunicação na vida familiar e escolar de Sandro, frente à sua quase absoluta carência. Se é que essa comunicação problemática de uma maneira ou de outra se reflete na vida adulta do surdo, por exemplo, no cumprimento não muito católico de certos compromissos, isso é um problema de menor importância – e para um amigo formidável como Sandro, esquecer um ou outro furo seria uma tarefa de modo algum difícil de cumprir. A grande e problemática questão, frente à qual a nossa sociedade deve urgentemente se posicionar, é como impedir que o coração de qualquer surdo possa vir a se tornar gelado frente às tentativas de agrado de uma antiga professora ou, de maneira ainda mais dramática, de sua própria mãe.

*

ALEXANDRE JURADO MELENDEZ

Neutralidade e Distanciamento

– Bom, você tem alguma dúvida que gostaria de perguntar? Não? Pode começar?

– foram minhas primeiras palavras depois de entrarmos numa sala da Escola do Futuro/USP, nos ajeitarmos nas cadeiras e nos sentarmos um de frente para o outro para a entrevista que havíamos combinado – Eu estava pensando o que perguntar primeiro. É difícil pensar porque já somos amigos e é diferente esse distanciamento, é diferente entrevistar um amigo. Então pensei como fazer a primeira pergunta... Às vezes acontece de a vida de uma pessoa ir se desenvolvendo normalmente, sem nenhuma grande mudança. Mas às vezes de repente, acontece alguma coisa que transforma a vida da pessoa. Então, depois a vida pode ficar melhor ou pior, isso depende. Na sua vida já teve algum acontecimento que transformou ela? Ou não, ela sempre se desenvolveu normalmente?

– Antes de começar, você falou que nós somos amigos, então como é que você iria me entrevistar. É verdade, somos amigos, mas é preciso saber separar o pessoal, o emocional, do profissional. No trabalho é preciso separar. É difícil saber como ficar neutro numa entrevista e nem todas as pessoas compreendem como fazer isso. Paciência, depende de cada um como vai fazer.

Uf... Desde esse primeiro chacoalhão até algumas horas depois de ter terminado a entrevista com meu amigo surdo Alex, foi difícil para mim relaxar completamente. A conversa que iríamos ter naquele dia não era uma novidade entre nós. Como somos amigos, é comum sairmos e ficarmos trocando experiências e idéias. Contudo, o simples fato de formalizar essa conversa numa entrevista já servia para me deixar um pouco tenso; e a crítica sem meandros do meu amigo serviu apenas para agravar essa condição. Nesse sentido, Alex era o oposto de mim. Ele tinha muita desenvoltura e mesmo as situações mais formais não eram empecilho para que ele falasse sempre de maneira articulada, tranqüila e direta, como eu já havia atestado diversas vezes ao observá-lo em palestras, debates e, especialmente, nas reuniões de organização da II Conferência para os Direitos e Cidadania dos Surdos, da qual Alex é um dos diretores.

Nessas circunstâncias, o Alex-amigo cedia lugar a um outro tipo de pessoa, o Alex-político: uma pessoa preocupada com o bem de sua comunidade, e que, dotada de

um talento especial para o discurso e a persuasão, decide lutar em busca desse propósito.

Mas a despeito do abalo das primeiras palavras de Alex, eu sobrevivi, sim, a elas... Na verdade, eu não concordava muito com essa tal de “neutralidade” de que ele falava. Já na hora pensei que aquilo não combinava muito com meu objetivo ali, que era justamente o de quebrar um pouco a barreira da imagem pública pré-programada e fazer com que a subjetividade do meu amigo emergisse. Mas esse foi apenas um pensamento passageiro, pois rapidamente minha atenção voltou-se mais uma vez para a fala de Alex, conforme ele prosseguia em sua narrativa...

– Você falou sobre como é a mudança na minha vida. Eu acho... sim, no dia-a-dia... – ele pensou alguns instantes, antes de prosseguir – Sim, a vida passa e se transforma sim! O principal foi tudo que está relacionado ao mundo surdo. Eu já fui ouvinte no passado, até os três anos de idade. Depois perdi a audição. Mas eu, logo de início, não percebia que era surdo. Demorou para eu perceber isso, e aconteceu mesmo dentro da escola. Na comunicação com a família eu só comecei a ver que algo tinha mudado. Como eu já fui ouvinte, parece que eu já tinha um vocabulário mais rico, porque tinha uma boa comunicação oral com a minha família. Depois que aconteceu a perda da audição, foi quando eu comecei a ficar privado de informação. Minha mãe falava mas eu não conseguia pegar nada por causa da falta de audição. Eu perguntava, “Como é?”, mas mesmo com ela explicando de novo eu não conseguia entender.

“Depois minha mãe começou a tentar me fazer aprender leitura labial. Mas a comunicação com o mundo ouvinte nunca era totalmente boa, completa, eficiente. Não... era difícil. Eu acabei ficando isolado, sempre isolado.

“Dentro da escola eu percebia que alguns surdos sinalizavam e eu ficava olhando aquilo. Mas na escola todos eram obrigados a oralizar. Eu não entendia o porquê daquilo, de oralizar. Aquilo era importante por que? Eles não davam nenhuma explicação clara. Também, a escola era antiga, tradicional, e acreditava que o surdo seria capaz de oralizar para se comunicar com a sociedade. Por isso a oralização era obrigatória. Mas o surdo ficava excluído, não era igual ao ouvinte dentro da escola. Foi difícil para mim. Com o passar dos dias, eu aprendi coisas erradas, mas também coisas boas, todo tipo de coisas. Com o passar da vida isso é normal.”

– Mas você tem alguma lembrança da época que você era ouvinte, ou você era pequeno demais e já esqueceu?

– É engraçado que eu perdi a audição quando era criança, mas eu não me lembro de nada do que eu ouvia antes. Demorou até pra perceber. Uma vez minha mãe me levou no mar, era um dia lindo e a água do mar estava muito limpa. Eu só sentei na praia e fiquei vendo o vento, o mar, as ondas quebrando. Eu lembro um pouco desse som do mar, disso eu me lembro. Eu tento fazer um esforço de memória, da memória do som, mas é essa coisa do mar que eu sempre gravei na memória.

“A minha mãe me levava pra ver o mar, e eu sentia medo das ondas que quebravam na praia. Eu ouvia o barulho delas e sentia medo. A minha mãe olhava pra mim e fazia um carinho, como todas as mães fazem. Depois eu cresci e acabei guardando o som. Mas hoje em dia eu não tenho nenhuma preocupação com isso, de lembrar os sons. Eu sou surdo e pronto, meu mundo é visual. O engraçado é que eu consegui gravar uma única coisa sonora na minha cabeça, que é o som do mar. Parece mais ou menos assim... um sshhhhh... quando quebram as ondas... um sssuhhhhhhaaaa.”

Pareceu-me interessante descobrir aquela “única coisa” que meu amigo tinha guardado durante os três primeiros anos de vida, quando ainda escutava. Mais interessante, porém, me pareceram suas palavras de que essas lembranças de audição não ocupavam seus pensamentos. Pode até ser que eu estivesse equivocado, mas ali, naquele momento, a sua ressalva soou para mim como mais um conselho, ainda que sutil, para meu modo de conduzir a entrevista: que eu perguntasse sobre o mundo surdo, pois era a ele que Alex pertencia e era a ele que seus interesses estavam ligados. Certo ou errado, decidi então retomar o curso da entrevista que por um momento eu havia interrompido.

– Você disse que foi ouvinte e depois ficou surdo, mas o que causou isso?

– Sim, eu fiquei doente, peguei meningite. É importante que dentro dos hospitais os médicos tenham atenção no seu trabalho, nos tratamentos, em tudo. Quando me levaram no hospital, o médico não pensou que fosse grave. Era só uma gripe forte para uma criança de três anos. Depois, quando minha mãe voltou pra casa, ela via que eu não melhorava nunca, continuava sempre ruim. Ela pensou então que talvez fosse melhor me levar para outro médico, um particular. E foi quando descobriu que eu tinha meningite, já vinte dias depois. O outro médico não tinha feito qualquer exame, pra ver qual é o problema que estava causando a doença. Nada. Pensou que era tudo normal e que eu

poderia voltar pra casa. E quando eu voltei pra casa, minha mãe acabou descobrindo a surdez. Como pode isso?

“Quando o surdo já nasce surdo, é normal para ele. Mas quando ele começa ouvinte e depois perde a audição, o modo como ele sente as coisas é diferente... bem diferente. Comigo, eu cresci às vezes sentindo angústia, revolta, porque eu perdi a comunicação com a sociedade, não tinha mais. E eu pensava que eu já tinha tido a possibilidade de ouvir... Agora eu já cresci bastante desde os três anos e me acostumei. Eu vivo normalmente. Mas quando a gente é criança vem aquela angústia, aquela sensação ruim. Eu lembro dos momentos de angústia, lembro de uma ou outra vez que me senti assim. Foi difícil... Os médicos precisam de atenção. Se eu pudesse saber antes, quando aconteceu isso, eu poderia processar aquele médico, porque existe uma lei que previne contra danos físicos, por culpa dos médicos.”

– A sua mãe, o médico aconselhou ela a fazer o que? O que ela devia fazer? Ou ela mesma foi atrás de informação?

– É verdade. Minha mãe não conseguia receber informações sobre surdez, sobre como educar o filho, tudo isso. Não recebia nada. Ela teve que lutar em busca disso. Ela procurou fonoaudiólogos, porque é sempre isso que os médicos dizem: “Vai procurar uma fono”. Não sei por que eles fazem isso. Antes a língua de sinais não era vista como importante, então o importante era treinar a oralização. Minha mãe acreditou que o médico estava certo, concordou com ele e me levou para uma escola de oralização. Foi difícil.

“Antes as escolas tinham que forçar o aluno a oralizar o quanto antes, o que eles chamam de estimulação precoce. Era o método que predominava nas escolas, naquela época. A minha comunicação era agradável, eu conseguia falar bem, e meu vocabulário era rico sim. Eu lembro quando eu falava. Mas na escola, o professor obrigava a oralizar assim, bem perto, com o corpo colado no seu. A gente era forçado a oralizar e eu me assustava, porque eu não conseguia entender o que ele estava querendo me ensinar. Era difícil pra mim.

“Eu olhava aqueles professores de oralização e não entendia. A gente ficava naquelas mesmas palavras pobres, como por exemplo, ‘pato’, ‘bola’. Sempre a mesma coisa, todo dia aquela rotina, e os alunos não desenvolviam nada. Acho muito absurda essa metodologia. Talvez aqueles profissionais em educação quisessem que a criança surda continuasse sempre igual, não quisessem que a criança se desenvolvesse e

começasse a refletir. Parece aquilo que acontece nas escolas durante as ditaduras. As ditaduras não querem que os alunos reflitam sobre nada. O professor está lá no alto, os alunos lá em baixo, e ele só transmite seus ensinamentos. Não querem saber de discussão dentro da escola, é o que significa 'ditadura'. É bem parecido com o que acontecia naquelas escolas. Talvez o professor não quisesse que as crianças surdas se desenvolvessem. E elas acabavam perdendo o direito de refletir sobre o que significa cidadania, perdiam o direito de participação nas aulas, de discutir, tudo isso. Dentro da escola só se ensinava a oralização, então, nesse caso, o que significava ser 'educado'? Pra mim, isso significa ensinar e fazer os alunos se desenvolverem, mas eles não ensinavam nada. Só a oralizar. Ser 'educado' para eles significa ser oralizado. E eu também não conseguia acompanhar nada dentro da escola, não progredia. Os surdos, quando conviviam fora da sala de aula, utilizavam um meio visual, a língua de sinais. Ali era a parte dentro da escola onde eu conseguia me desenvolver. Quem me ensinava, no final das contas, eram meus amigos, e não meus professores."

– E o que era bom da escola?

– A maioria dos garotos não ia bem. Tinha uns dois que conseguiram lá, mas eles tinham ainda uns resquícios de audição e eram capazes de ouvir um pouco.

– Não... – tentei corrigir o equívoco, percebendo que eu tinha sinalizado "Escola", um sinal composto de "Casa" + "Aluno", pela metade, sinalizando apenas a parte correspondente a "Aluno" – Você se lembra de coisas boas na escola, por exemplo, às vezes tinha bons amigos lá. A escola podia ser ruim, mas não as conversas com amigos. Não sei... você se lembra de algo bom também?

– Sim, essa parte era boa, a convivência com os amigos. A gente discutia, conversava, trocava experiências, brincava. Às vezes eu ia ver um filme no cinema, por exemplo, o filme do Hulk, ou então alguns outros seriados da televisão que eu via. Eu achava legal, copiava o jeito dos atores e brincava de teatro com os surdos lá da escola. Eu falava, "Você é o cavaleiro e eu sou o homem mau", e a gente brigava, interagia, brincava. A única coisa era que a comunicação era pobre, não era rica não. A gente se comunicava com as mãos, com sinais próprios da língua de sinais italiana. Era lá da Itália. Por exemplo, o sinal para "azul", o sinal para "verde", eram todos próprios de lá. A sinalização era bem pobre mesmo. Então acabava caindo também na rotina, mas nesse caso rotina de sinais. A gente não se desenvolvia muito. Eu aprendia um pouco com os amigos a cada dia, mas reflexão, discussão, participação, eram coisas eram raras por lá.

“Mais tarde, com nove anos, eu entrei em uma outra escola. Era ruim porque alguns dormiam lá na escola, e outros iam e voltavam pra casa todos os dias. Eu dormia lá de segunda-feira até sexta-feira. Minha família achava que isso era importante, mas também tinha o fato de que a escola era longe e meus pais tinham que trabalhar para a economia da casa. Então eu ficava na escola. Mas tinha algumas coisas que eram ruins lá.

“O principal da escola era que tinha alunos que iam e voltavam para casa, enquanto outros dormiam nos dias de semana. Essa parte não era ruim não. O meu pai via que eu tava com a roupa toda zoada, que tinha machucado nos braços, e ficava se perguntando por que aquilo. Ele ficava pensando se a escola era ruim ou boa, tentando entender. Até nove anos eu falava para os meus pais isso. Hmm... desculpa... no começo, eu não gostava de ir para a escola, mas depois eu me acostumei, porque eu convivia com os surdos. Como a gente conversava e se comunicava, eu fiquei amigo deles. Quando eu saía de lá e ia pra casa, pra conviver com minha família, todos me cumprimentavam com um ‘oi, tudo bem’, davam um beijinho e ponto final, ficavam conversando entre si, falando em português. Eu acabei achando melhor ficar com meus amigos surdos. Mas, por outro lado, a escola era ruim.

“Na família eu tinha carinho e outras coisas que precisava, mas a comunicação era péssima. Então, quando eu comparava, eu preferia os surdos, já estava acostumado. Quando chegava o domingo, em casa, eu queria ir logo embora pra escola. Se eu ficava tenso, angustiado em casa, quando chegava lá eu logo me acalmava. Era um prazer conversar com os amigos na escola. É claro que tinha as pessoas ruins lá na escola, mas nós também tínhamos nossa ética, as regras do grupo, tinha isso tudo. Era preciso aceitar todo mundo, tinha que ter paciência.

“Com nove anos eu falava pra minha mãe que o ensino da escola era ruim, mas minha mãe tinha dúvidas. Foi sorte que um dia encontramos um homem no ônibus que falou que era verdade, que a escola era mesmo ruim. Aí então minha mãe me mudou de escola. Essa outra escola era de ouvinte, ou melhor, tinha salas especiais para surdos. Nessas salas, tinha surdo de todas as idades, sem nenhuma restrição, apenas que todos deviam ser surdos. Tinha gente de 14 anos, de 13, de 28 anos! Eu tinha 9 anos e tinha um outro surdo com 5 anos. Lá o professor também ficava ensinando o grupo a oralizar. A gente tinha que ficar lendo regras de português que ele mostrava. Era um grande esforço ter que ler e escrever em português. É difícil... o prejuízo na educação se estendeu por muitos anos.

“Quando eu conseguia melhorar um pouco a fala, depois de muito esforço, aí então eu estava autorizado a tomar aulas comuns no segundo ano, como uma espécie de inclusão. Todos na sala eram ouvintes, e o professor falava mexendo a boca. Eu olhava aquilo sem entender nada. Também era muito difícil entender sozinho os conceitos dos textos, porque não havia intérpretes. Eu continuava vivendo sem saber por que todos os ouvintes conseguiam se desenvolver na escrita, tinham notas boas de português, e a minha nota era sempre ruim, sempre tirando notas vermelhas. Depois eu passei para o terceiro ano...” - Alex olha para mim com uma expressão de dúvida e ironia ao mesmo tempo, como se dissesse: “Como é que podiam passar um aluno que não tinha aprendido nada?” Eu sorri, e ele prosseguiu na sua narrativa.

– Eu passei para o terceiro ano e tive sorte porque o professor tinha uma filha que era surda. Ele falou que eu deveria estudar em outra escola, a Helen Keller. Foi mais ou menos quando eu tinha uns 12 ou 13 anos, quando fui para a Helen Keller. Foi lá que eu comecei a ficar mais feliz, quando entrei em contato com o mundo surdo. Lá todos os surdos sinalizavam, mas a verdade era que eu não conhecia ainda a língua de sinais. Mas eu olhava e olhava, e me esforçava pra entender. Perguntava para um surdo o que significava isso e aquilo, e ele explicava. Eu também tinha facilidade para aprender a língua de sinais, e essa convivência diária com surdos me ajudou a construir uma identidade. O resultado foi que sempre conseguia progredir um pouco, mas sempre com o grupo de amigos, nunca com os professores. Os professores utilizavam a fala junto com sinais, a filosofia de Comunicação Total, que é difícil de compreender. Dessa forma eu não conseguia participar, refletir, nada disso. Depois de alguns anos eu encontrei alguns surdos de lá. Pareciam que estavam com suas almas carregadas. As suas famílias não ensinavam nada, a escola não ensinava nada. Faltava muita coisa na vida deles. Isso é muito pesado mesmo, toda essa carência.

“Mais tarde meus pais decidiram me mudar para outra escola, o Instituto Santa Terezinha. Mas o Sta. Terezinha foi ótimo, os professores sabiam língua de sinais, os alunos sabiam língua de sinais. Os professores explicavam tudo, havia discussão, participação. Lá eu conseguia escrever certo, a escola era particular e os professores aceitavam a língua de sinais. Eles ajudavam bastante os alunos. Havia uma professora que eu nunca esqueço. Ela se chamava Cristina e era uma ótima professora... Sempre estimulava as crianças, o grupo de alunos surdos todo conseguia acompanhar suas aulas, a minha escrita começou a melhorar lá.

“Outra coisa que foi muito importante no Sta. Terezinha foi uma freira que tinha lá e que era surda. Ela foi um modelo essencial para a minha vida. Contava histórias da Bíblia, com muita expressividade facial e corporal, fazendo com que eu melhorasse na língua de sinais. Contar histórias assim, em língua de sinais, é muito importante porque ajuda os surdos a desenvolverem uma primeira língua. Depois, para adquirir o português escrito, se tornar bilíngüe, fica mais fácil.

“Depois do Sta. Terezinha eu comecei a trabalhar na ADEFAP. Foi lá que eu comecei a conhecer outros surdos e a entender como se trabalha com surdos, pois antes eu não sabia. Eu comecei a participar sempre de discussões sobre pedagogia, mas eu ainda não sabia o que significava o termo ‘pedagógico’. Eles discutiam em reuniões mas eu não entendia, pois ainda tinha dificuldade. Eu perguntava sempre. E tinha uma amiga, que era psicóloga, e ela explicava que a dificuldade era resultado de vários fatores, a família, a cultura, e outros mais. Eu comecei a entender mais claramente, a descobrir um outro mundo, o da ‘pedagogia’.

“Foi difícil conseguir escolher qual faculdade eu iria fazer. Eu pensava em Educação Física, em Computação, em Pedagogia, em Letras, em Psicologia, pensava em todas essas alternativas. Mas eu tinha medo de entrar na Universidade porque a Universidade exige um português certíssimo, e eu ficava preocupado. Sabia que não tinha intérprete, e muitas outras coisas. Até quando eu estava no colegial, ainda havia essa cobrança do português, mas depois conseguiram liberar os intérpretes para as faculdades.

“Eu tentei entrar em pedagogia, mesmo sem ter intérprete. Mas logo a faculdade conseguiu intérprete e eu comecei a ficar mais calmo, a preocupação diminuiu. Eu consegui entrar, mas é difícil, porque nem todos os professores aceitam a surdez. Para aceitar, eles precisam entender a história do surdo, o porquê de ele ter dificuldade de escrever, do seu prejuízo com a escolarização. Toda essa história passada é muito importante. Além disso, ele precisa entender a parte cultural, antropológica, a parte lingüística, todos esses aspectos estão interligados. Se ele fizer isso, vai descobrir a verdade, vai perceber o porquê, entende? É uma preocupação social, porque todas as pessoas na sociedade estão preparadas, têm direito à cidadania, têm uma escolarização normal, acesso à comunicação da mídia, essas coisas. E o surdo, nada? Por isso é difícil para quem é surdo.

“Apesar disso, eu não me senti desanimado, deprimido por causa das dificuldades. Não, eu continuei lutando, me esforçando, porque eu não quero que outros surdos tenham também esse prejuízo. Tenho pena deles, eu não quero que sejam prejudicados. Então eu continuo a lutar, com orgulho, vendo isso como meu desafio particular.

“Quando eu entrei no curso de Pedagogia, na Faculdade Rio Branco, eu comecei a aprender muitas coisas lá: Filosofia, Educação, História, e muitas outras matérias. Eu estou conseguindo perceber mais coisas, entender elas mais claramente. No futuro, eu espero que essa minha formação em Pedagogia me permita educar os outros, não como hoje eles estão sendo educados, mas com um outro espírito. Para mim, os professores precisam ter muita habilidade e competência no seu trabalho com os alunos, precisam agir com sabedoria, precisam descobrir as virtudes de um bom professor. Eu não sei exatamente como vai ser esse caminho novo que quero construir, mas sei que vou conseguir chegar nele.”

A partir dali, as palavras de Alex passariam a se distanciar cada vez mais de sua experiência pessoal de vida, cedendo espaço para aquilo que ele chamava de seu “desafio particular”: estudar e entender a razão pela qual a escolarização do surdo tinha sido péssima até então, e como ele faria para transformá-la em algo melhor. Era a busca pelo “novo caminho” que, embora ele ainda não soubesse como iria ser, estava por descobrir.

Numa reflexão mais cuidadosa, porém, o fato de Alex passar a falar sobre educação, política e mudança social, ao invés de falar sobre suas experiências particulares, não deixava de ser revelador sobre o significado de sua vida. Nesse guinada, meu amigo mostrava cada vez mais o seu lado idealista, o Alex-político que já no início havia me surpreendido. Revelava-se, afinal de contas, uma dimensão de sua subjetividade que eu, por todo interesse que tinha na educação de surdos, não podia ignorar; e, mais do que isso, que eu desejava conhecer melhor. Assim, procurei estimular o novo rumo que seus pensamentos tomavam.

– Novo como deve ser esse caminho?

– É verdade. Na escola de surdos que eu freqüentei, a convivência com outros surdos parecia tomar muito tempo. Por exemplo, a aula começava às 13 horas, mas eu chegava cedo, às 12h30, para ficar conversando. Depois a gente passava o dia todo até as 17 horas, e quando a aula acabava, eu ficava lá com os surdos até as 18 horas. Quanto mais tempo os surdos passam juntos convivendo, conversando uns com os

outros, mais rápido eles se desenvolvem. Mas tinha também que ficar indo e voltando para casa sempre. Uma vida na casa e uma na escola, uma na casa e uma na escola, indo e voltando todo dia. É impossível. Hoje, depois de refletir sobre isso, eu acho que é importante que o surdo permaneça na escola por 8 horas diárias.

“É importante que sejam 8 horas, porque o surdo precisa desenvolver dois aspectos, um específico e outro comum a todos os outros alunos. Ele tem as disciplinas, tais como Matemática, Português, pela manhã; e à tarde ele precisa conviver com os surdos, participar de teatro, refletir sobre filosofia e política. Esses trabalhos, de manhã e de tarde, são muito importantes. Por exemplo, ele precisa entender o que é ‘Orientação Educacional’. Qual é o objetivo da escola? Levar o aluno a refletir sobre esses objetivos, sobre a sua importância. Ensinar os alunos a pensar, debater idéias, trocar experiências. Assim o surdo consegue uma identidade forte, e no futuro, o seu contato com o restante da sociedade poderá ser definido como um contato dentro da ‘normalidade’. Isso é fundamental para o surdo.

“Eu observei a maioria dos surdos mais velhos, que estudavam 8 horas na escola, como antigamente acontecia dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos, ou dentro do Sta. Terezinha, onde os alunos dormiam, e vejo que os surdos todos são inteligentes, têm uma escrita boa do português. Por que isso? Eu comecei a perceber. Mas depois esse sistema de dormir dentro da escola acabou, e os alunos ficaram livres pra viver com a família, indo e voltando para a escola todos os dias. Surgiram as escolas de apenas 4 horas diárias, e os alunos de hoje têm uma escrita muito ruim. Além disso, os professores não sabem sinalizar, os surdos não entram nos concursos para professor, os pais em casa não sabem língua de sinais, e o resultado é que a criança acaba não tendo acesso a nada, a nenhuma informação. Isso tudo precisa mudar. É impossível, é absurdo educar numa escola sob essas condições. Isso é muito sério mesmo.”

– Parece que na escola o surdo desenvolve mais do que na família... – eu comentei, lembrando-me com suas palavras que as crianças ouvintes estão, através da comunicação com os outros, socializando e construindo seu conhecimento a todo instante, na escola, na família, no parque, nas mais diversas situações. Ao passo que os surdos filhos de pais ouvintes, que constituem a maioria dos surdos, têm na escola o único espaço real para esse tipo de socialização, com os colegas e professores que sabem língua de sinais. É o que Alex explicaria em seguida.

– É verdade. Se a família sabe língua de sinais, é ótimo! Fica fácil, a criança torna-se capaz de acompanhar. Mas se a família não sabe língua de sinais, é impossível. Simplesmente não dá para acompanhar. A primeira coisa, a mais importante, é a língua de sinais. É importante porque a linguagem permite abrir a cabeça do surdo, fortalecendo a comunicação. Se tiver uma linguagem, é possível conseguir as outras coisas também. Isso é uma verdade que eu percebi no mundo. Por exemplo, quando olho os surdos de famílias de surdos, vejo que eles são sempre melhores. Por que isso acontece? Eu observei que com a maioria acontece. Tem a família da Mirtes, por exemplo, que tem um bom português. A família do Carlos, também tem uma escrita ótima. Por que? É preciso pesquisar para descobrir esses fatos.

“É verdade que a família ouvinte também pode ser boa, mas é diferente. Ela precisa melhorar a cada dia, cada vez mais. Eu sei que é difícil, mas ela precisa ter um conceito forte de cidadania, saber que os surdos têm direito. Se numa família nasceu uma criança surda, essa família precisa mudar, ver que isso é normal e aceitar. Em alguns casos, é preciso lutar mas eu acho que essa desigualdade não é boa, porque os surdos já foram prejudicados por mais de 100 anos, quase 100 anos, é preciso mais tempo? O que é que falta pra mudar? É difícil...”

“Por exemplo, dentro da escola, é necessário que tenha uma equipe pedagógica forte, para discutir os assuntos da escola. É preciso que surdos e ouvintes sejam vistos como iguais, que tenham um grupo forte que se aprofunde nos estudos, e isso não é fácil. Qual a melhor forma de didática para se ensinar a criança surda? Eu convivo com os surdos e já tentamos lutar para mudar essas coisas, porque agora alguns de nós estão começando a estudar em faculdades de Pedagogia. No futuro, nós queremos mudar essa educação. Ainda não sei ao certo como será, mas quero tentar, precisamos encontrar um caminho durante essa luta. Eu acredito que nós vamos conseguir isso mais tarde. Não sei, talvez em 10 anos, talvez mais, não sei.”

– Já começou... – falei, esperançoso.

– Sim, já começou... Mas... – ele respondeu me trazendo de volta à realidade – nas escolas da prefeitura, por exemplo, os ouvintes prestam concurso e entram sem saber língua de sinais. Depois do concurso, a certeza de estar empregado faz com que muitos não apliquem o verdadeiro significado da “educação”. Muitos ficam falando em celular durante as aulas! Não há também qualquer integração entre as matérias, qualquer interdisciplinaridade. Todos estão isolados em seus cantos, porque um professor tem

inimizade com o outro, ele não gosta de fulano de tal, o outro não combina com esse, e assim por diante. Como pode haver uma troca de conhecimento? Parece que eles não sabem que isso é algo profissional, e não pessoal, ou emocional. Não podemos misturar essas coisas, do contrário são os surdos que saem prejudicados. O professor precisa saber que dentro do ambiente de trabalho ele deve agir profissionalmente. Se as diferentes disciplinas se integrarem em discussões, isso pode ajudar o desenvolvimento do surdo. É preciso mudar tudo isso, seja na escola municipal, seja na estadual, mudar a lei mesmo.

“Os supervisores de ensino, também, dentro da escola, não sabem língua de sinais. Como ele pode acompanhar os alunos dessa maneira? Até mesmo os diretores das escolas municipais não sabem língua de sinais. São muitos os problemas. Essa luta não é somente de surdos, mas os surdos estão lutando o tempo todo por isso, chegou a hora de os ouvintes começarem a lutar também. É preciso a gente se unir nessa luta.

“Eu sempre lutei pra conseguir me desenvolver na escola, mas eu fico pensando sobre os outros. É difícil. Por exemplo, tem um surdo que eu conheci que estuda na sétima série. Eu olhei o caderno dele e vi o português. Tinha só umas 30 palavras. Eu olhei o texto e pensei que aquilo não combinava com um português de sétima série: ‘Onde você mora?’, ‘Quem é você?’. Isso é sétima série? Eu acho absurdo!

“Eu não concordo com isso. Eu sei que esse garoto não tem culpa porque os professores tentam ensinar e não conseguem, têm uma metodologia muito fraca. É como se eles estivessem dando aulas para crianças e eu não acho isso certo. Além disso, ao invés de promoverem debates, eles querem se livrar o mais rápido possível do aluno, por questões econômicas. Nós votamos no governo e ele precisa mostrar que aceita e respeita todos na sociedade! Nós elegemos ele! O que significa ser ‘educado’ no Brasil? Se nós tivermos crianças bem ‘educadas’, o Brasil poderá se valorizar e tornar-se um país melhor.

“Todo esse conflito social, a violência, todas essas coisas estão ligadas ao ensino. Muitos falam que é por causa da cultura, por causa da família. Não! O ensino dentro da escola também precisa mudar. Mesmo que haja dificuldade na família, é possível cortar isso, tentar estimular e influenciar o aluno e assim conseguir um resultado diferente. É difícil...”

– Você acha que a experiência da sua vida é igual ou diferente à experiência da maioria dos surdos?

– Cada um é diferente mas o fato social em todo mundo é, em primeiro lugar, o uso da língua de sinais; em segundo lugar, o ensino ruim que precisa melhorar; em terceiro lugar, a importância de educar pela língua de sinais; em quarto lugar, a oralização não deve ser obrigatória e deve ser opção somente quando o surdo já tem língua de sinais; e, por último, a cultura surda. Todos esses aspectos são gerais, mas a história de cada um é diferente.

– Em outros países o ensino é igual o daqui ou depende também?

– É verdade. No mundo é possível encontrar ensino bom e ensino ruim. Depende de cada caso, mas também um ensino 100% não tem em lugar nenhum. Mas eu já observei que lá na Escandinávia, na Europa, eles têm uma educação excelente. Um educador de lá falou que não é 100%, porque isso é impossível, mas se você for comparar com o Brasil, lá na Escandinávia eles estariam em 80% e aqui ainda estamos nos 20% ou 30%! É muito diferente lá, está muito distante do nosso ensino. Eles já aceitaram a língua de sinais na educação de lá, o conceito de cidadania para eles é muito forte. Por exemplo, as ruas lá são todas limpas, ninguém joga sujeira e papéis no chão, ao contrário daqui. Também lá as pessoas têm uma grande preocupação em ser profissional no trabalho, a cultura é muito diferente. Sem falar da economia. Então dentro da escola eles conseguem passar essa noção de cidadania. Mas aqui, se perguntar para uma criança: “Sabe o que significa cidadania?”, “Sabe o que significa ter direitos?”, “Sabe o que é ética e o que é moral?”, elas não sabem. Então é difícil. O professor precisa ensinar essas coisas a elas, assim poderá conseguir um grupo forte, que tenha poder de decisão.

“Por exemplo, aqui no Brasil, tem a PUC e a USP, que são muito diferentes. A PUC luta muito, mobiliza bastante a sociedade! A USP também, mas não dá pra comparar. A PUC parece ser mais forte, entende? O grupo lá é mais voltado para o social. Por exemplo, eu sei que na década de 60, 70, foi uma época que a sociedade aqui era diferente da sociedade de hoje. Naquela época as pessoas lutavam, se mobilizavam, protestavam. Hoje não, ninguém está preocupado com nada, porque o Brasil vive um sistema capitalista. Isso significa mais dinheiro? Não, significa pessoas egoístas, que não têm preocupação com os outros. Então cada um pensa: ‘Eu sou a coisa mais importante, e só depois que eu estiver melhor vou ajudar os outros’.

“Mas também é importante ter orgulho do Brasil, da nossa pátria. Nós precisamos amar muito esse país! A questão não é falar que lá é melhor do que aqui. Nós nascemos aqui e precisamos lutar pra mudar, não ter vergonha do governo.”

Alex mostrava um modo bastante singular de conversar naquela entrevista. Durante seu raciocínio, permanecia bastante compenetrado, dando muito pouco espaço para colocações minhas. Foram várias as ocasiões em que sinais meus, feitos apenas para acompanhar a conversa, pareciam sequer ser vistos por ele. Depois de algumas falas, pensativo, ele fazia longas pausas e mirava sempre um mesmo ponto fixo da sala, um comportamento que só no meio de nossa conversa eu comecei a interpretar corretamente como um sinal de que ainda havia coisa para ser dita e que era melhor eu permanecer calado. Com o tempo, fui compreendendo o momento certo de introduzir novos tópicos, que era quando Alex terminava uma fala e voltava o olhar para mim com uma expressão relaxada, repousando as mãos sobre suas pernas.

Foi frente a uma dessas pausas, então, que eu resolvi re-introduzir um pouco da sua relação com os surdos fora da escola:

– Por exemplo, na escola você encontrava os amigos surdos para conversar, mas depois, com uns 15 ou 16 anos, talvez você já pudesse sair de casa. Antes não, porque você era pequeno e não podia sair. Quando você começou a encontrar os surdos?

– Sim, é verdade. Aos 13 ou 14 anos eu comecei a ficar curioso a respeito dos surdos. Havia um grupo de surdos que eram amigos e que freqüentavam um bar. Então, da janela do ônibus, eu passava e via eles sinalizando. Era perto da minha casa. A aula acabava, eu pegava o ônibus e via o grupo de surdos no bar conversando em língua de sinais. Eram muitos surdos, eu olhava aquilo e achava legal, ficava com curiosidade pra saber quem eles eram. Eu fiquei com vontade de conhecer, e um dia desci do ônibus e fui até lá pra ficar vendo eles conversarem. Eu comecei a entrar em outro mundo, porque meu mundo é todo visual, é o mundo da língua de sinais. As pessoas da minha família ficavam conversando entre si em português, e eu não entendia nada. Só sobrava video-game para mim lá, só tinha video-game. Eu não queria isso, o que eu gostava mesmo era daquele outro mundo que eu havia descoberto. Eu tentei participar desse grupo, porque achei legal, e me acostumava com as conversas, com essa troca. Na época eu tinha entre 15 e 17 anos e todo o grupo de surdos tinha mais ou menos a mesma idade, que era diferente da minha. Eu não era da mesma idade deles. A minha curiosidade era um problema pra eles, porque eu ainda não tinha idade suficiente. O grupo era mais velho. Eu

olhava e via eles explicando os textos de um jornal e achava muito legal. Comecei a participar mais, mas era difícil pela diferença de idade. Eles pensavam: “Nossa, mas que jovem difícil esse! Parece um bebê, temos que ter paciência!”. Mas eu não ia embora, ficava lá. Era teimoso e sempre me esforçava pra conversar com eles. Agora tem um deles que já tem 40 anos de idade e conversa comigo e compreende o que aconteceu naquela época. Eu vejo isso e acho engraçado, mas eu entendo porquê ele fazia isso. Tanto com surdos quanto com ouvintes, dependendo da pessoa, tem aqueles que precisam matar a curiosidade rápido, e tem os que insistem e insistem até conseguir. Fazer o que? Eu não posso mudar a cabeça das pessoas. É sorte minha, foi meu destino que me permitiu conseguir encontrar esse caminho. Eu penso que segui o caminho de buscar me desenvolver sempre...

“É verdade, é engraçado... – ele falou sorrindo, enquanto pensava por alguns instantes. Quando eu era jovem eu convivi com um certo grupo de surdos. Depois eu saí e comecei a conviver com outro grupo em outra escola, e ali me desenvolvia também. Depois saí dali também e comecei a conviver com o grupo de surdos mais velhos. Depois eu comecei a pesquisa sobre língua de sinais, a estudar pedagogia, e outras coisas. Eu comecei a trilhar outro caminho, o caminho dos estudos, e por aí eu sempre fui me desenvolvendo. Eu sempre me esforcei pra isso, eu lia as coisas e perguntava para os ouvintes, discutia as opiniões, trocava informações, e assim me desenvolvia. Então quando eu sentia saudade dos meus amigos e voltava para encontrar eles, já era muito diferente. A gente já não combinava muito. Alguns tinham desenvolvido um caminho diferente. Outros tinham sumido, e por aí vai. Variava muito, e eu percebia que já estava diferente.

“É igual o que eu estudei um dia na faculdade, numa aula de filosofia sobre mitologia. O professor contou a história da caverna, você conhece?... Tinha um grupo de pessoas que sempre viveu dentro da caverna. Um deles um dia olhou a luz que vinha de fora e ficou curioso para ver o que era. Ele foi até a luz e descobriu o mundo, aprendeu muita coisa. Depois voltou para a caverna e chamou seus amigos para irem conhecer aquele mundo. Alguns tiveram medo e não foram, preferiram ficar, mas um outro grupo resolveu ir. Os que foram aprenderam muitas coisas, se desenvolveram. Depois quando voltaram, viram que seus amigos da caverna estavam na mesma vida ainda. A relação de amizade foi acabando porque tinham caminhos diferentes. É o mesmo que aconteceu comigo. Tem alguns surdos que eu encontro, falo ‘Oi’, começo a conversar, mas eles estão na mesma idéia sempre, aquela rotina, sem qualquer curiosidade por outras coisas.

Eu fico com vontade de me afastar, de ir embora. Alguns dizem que eu sou arrogante, porque quero mostrar inteligência, mas não é isso. Eu escolhi o caminho dos estudos, de me desenvolver, então como posso voltar àquela rotina? Eu não posso! Eu falo pra eles, vocês precisam achar seu próprio caminho e lutar por ele. Eu já expliquei minha opinião sobre isso, mas eles não aceitam. Se querem continuar a mesma coisa, o problema é deles, mas eu não tenho paciência. Não vou continuar sempre a mesma coisa. Eu tenho direito de buscar outro caminho, não tenho obrigação de ser assim.

– Por que você acha que eles continuaram igual, não tinham interesse em desenvolver?

– Não sei, eu acho que é difícil você me perguntar isso. Eu vou tentar responder... Pode ser que eles não percebam mesmo. Às vezes tem algum motivo específico, depende de cada caso. Eles podem também gostar disso, sentir prazer em continuar daquele jeito, com o grupo de amigos. Ou não querem, ou não conseguem compreender. Porque eu, quando eu não sei alguma coisa eu tento me esforçar, uma, duas vezes, eu acabo conseguindo entender. Mas eu tenho interesse. Talvez eles não tenham interesse então não se esforcem. Pode ser também por causa das escolas, em que o professor não ensina o aluno a refletir, não incentiva ele a conhecer o mundo, a encontrar o seu próprio destino.

“Parece que no final nós temos culturas diferentes. O mesmo acontece com ouvintes. Um grupo de uma cultura baixa, outro tem uma cultura média, outro tem uma cultura alta. O primeiro e o último não se identificam, o primeiro e o segundo também não. E se, por exemplo, uma pessoa do grupo baixo se desenvolve, entra em contato e descobre a cultura do grupo médio, não dá mais pra ele voltar para o grupo baixo. É uma diferença cultural. No seu grupo antigo eles ainda ficam falando de atirar um no outro, de chifrar não sei quem, matar um fulano de tal, e esses assuntos já não são do seu interesse. É um caminho diferente apenas. Se uma pessoa conheceu uma cultura média e chama seus amigos pra conhecerem, e esses amigos não gostam e preferem voltar, então o que se pode fazer? Cada um tem liberdade de escolher, depende da personalidade de cada um.

– Às vezes seus amigos podem ter preferido a língua de sinais, porque tem pessoas que lutam pra aprender português e não conseguem, e acabam preferindo a língua de sinais apenas...

– Não somente... não é apenas a questão do português, não é só a questão da língua de sinais. É isso também, mas a questão é: qual o desafio da vida deles? Eu não sei qual é o objetivo da vida deles. Se eles têm interesse, acreditam que é importante desenvolver, está bom. Mas eles não têm, então o que se pode fazer?

“Por exemplo, eu também tenho muita dificuldade com o português, mas eu tento me esforçar para desenvolver. Não é uma mágica que você faz e pronto. Eu percebo que eu já tenho 27 anos e ainda não estou bom. Depende, às vezes a pessoa tem menos idade e é melhor que eu, às vezes eu sou mais novo que outros e sou melhor do que eles.

“O mesmo acontece com inglês. Tem pessoa que tem um inglês muito bom, outros têm um inglês mais ou menos, e outros têm um inglês péssimo. Às vezes um cresceu e foi ensinado todo o tempo, então aprendeu fácil. Outros cresceram com dificuldade e não aprenderam tão bem. É preciso compreender cada um dos lados. Por que uns conseguiram? Por que outros não conseguiram? Aí se pode descobrir. Não se pode saber só de ver o que aconteceu com uma pessoa.”

– Do grupo que você conhecia de surdos, você ainda encontra alguém hoje? Ou desapareceram, aqueles amigos do bar?

– Alguns continuaram, enquanto outros não. O contato com cada um deles é diferente. Alguns eu tenho intimidade, mas outros não. Alguns eu criei uma intimidade de verdade, outros não. Eu acho que, na verdade, há apenas um que eu continuo com contato, com intimidade, apenas um. Todos os outros não, a maioria se perdeu e hoje não tem mais contato. É porque a vida vai mudando.

Revedo seguidas vezes esse diálogo, me perguntei por que razão eu insisti tanto para que Alex justificasse aquela diferença entre ele e seus amigos. Acho que, de certa maneira, eu achava injusta a consideração de que muitos surdos não se desenvolviam nos estudos porque “não tinham interesse”. No meu olhar distanciado, de fora, a questão era muito mais de falta de acesso do que de interesse. Seja como for, as palavras de Alex mostravam que aquilo que chamamos de “comunidade surda” não era um grupo homogêneo, e que outros aspectos identitários além da língua de sinais entravam em jogo na relação social entre os seus membros. No caso de Alex, a afinidade pelos estudos, pela busca do conhecimento de como construir uma educação digna para os surdos – o seu “desafio” particular – parecia ser um fator também decisivo da sua identidade, de modo algum menos importante que a língua de sinais.

– Como você se sente com relação ao português?

– Eu tenho dificuldade com o português sim, muita dificuldade! Mas eu consigo acompanhar pelo menos, consigo melhorar aos poucos. Isso demora, não é igual com os ouvintes, que lêem e memorizam com facilidade, demora mesmo. Precisa ter muita paciência, ler várias vezes, ter interesse, perguntar o significado das coisas até ficar claro. Eu sempre busco isso, o significado das palavras. Pesquiso uma palavra e descubro, outra palavra e descubro, depois quando junta elas num texto fica fácil. O que é mais difícil para mim são as preposições, os verbos e a estrutura. Porque meu vocabulário, ele é rico; o problema é a estrutura. É nisso que eu tenho dificuldade. Talvez eu saiba muitas palavras porque eu já fui ouvinte, ou porque eu leio bastante, ou outro motivo qualquer. É estranho, pois tem dia que eu escrevo bem, outros dias eu escrevo mais ou menos, outros dias eu tenho dificuldade. Varia muito, nunca é igual. É difícil.

– A maioria dos seus amigos são surdos ou ouvintes?

– Na verdade a maioria é surdo, os ouvintes são menos. Às vezes eu conheço ouvintes e conseguimos ter uma boa comunicação, mas logo depois se perde. Tem ouvintes que eu tenho uma boa comunicação, mas a verdade é que é difícil durar muitos anos. O único ouvinte que eu conheço há muitos anos é o Joel. Porque quando eu conheci ele, eu tinha 17 anos, já faz quase 10 anos. Ele sempre manteve um bom contato com os surdos. Eu até já perguntei pra ele: “Você é ouvinte, mas você gosta mesmo do que, de ouvinte ou de surdos?” Ele falou que gosta de surdos! Também gosta de ouvintes, mas se identifica mesmo com os surdos. Parece que ele tem uma identidade surda mesmo, porque ele entrou no mundo surdo e conheceu esse mundo como realmente é. Conviveu muitos anos. Eu admiro muito ele, a maioria dos ouvintes não conseguem isso. É difícil, porque são duas culturas diferentes.

– Você acha que a cultura, a identidade surda e a ouvinte são diferentes no que?

– A identidade ouvinte e identidade do surdo são diferentes. Por exemplo, os ouvintes sentem prazer em estar com ouvintes, têm uma língua diferente, um mundo próprio deles, gostam de música. Já o surdo não. Seu mundo é visual, ele usa a língua de sinais, tem uma cultura própria. Culturalmente, são diferentes. Às vezes o ouvinte consegue se integrar, mas nem sempre. Não é preconceito isso, é que a vida é mesmo diferente, entende? Tem ouvintes que têm preconceito, assim como tem surdos preconceituosos. Isso depende de cada um. Às vezes um ouvinte tem preconceito com negros, ou um surdo com ouvintes, ou ouvinte com um surdo. Isso não depende do grupo.

“Quase sempre eu sou compreensivo com os outros porque a coisa que eu procuro sempre é a razão. Isso significa perguntar ‘Por que?’ pra tudo. Sempre que eu me deparo com algum assunto desconhecido, pergunto “Por que?”. É verdade, às vezes eu também não tenho paciência e acabo explodindo... mas acho que é sempre importante aprender a ouvir, antes de sair falando.”

– O que você faz hoje, de trabalho?

– Hoje em dia eu sou professor, dou aula para crianças surdas. Tenho um grande prazer em trabalhar com isso, gosto muito, acho excelente. É verdade que faltam muitas coisas, precisa de muitas mudanças. Junto com os surdos nós já organizamos nossas idéias sobre ética, normas sobre ensino, mas a maioria dos ouvintes tem dificuldade de compreender nossa proposta, principalmente com relação ao uso da língua de sinais nas mediações da escola e em sala de aula. Alguns aceitam que a língua de sinais é importante, ou que o português escrito é importante para o surdo. Mas é preciso discutir os métodos de ensino. Eu acho que o professor ouvinte dentro da escola deveria ser obrigado a usar língua de sinais. Eu já tentei forçar os ouvintes a usarem sinais, mas eles não gostam, acham que isso é muito radicalismo. Acaba não dando certo. Mas eu brigo, discuto, mobilizo as pessoas. Eu aprendo com isso, os ouvintes também e no final é possível chegar a algum acordo. Eu acho que é necessário que os professores ouvintes e surdos entendam que isso não é uma briga, uma competição. A razão de tudo são os alunos surdos. É por eles que vale à pena nós discutirmos. Se o professor tiver humildade e preocupação com o futuro desses alunos, vai perceber que é importante conhecer a língua e a cultura que eles trazem.

“Afim, qual é o significado do espaço escolar? Qual o significado de uma ‘escola de surdos’? Significa que tem surdos! Os ouvintes não podem ignorar isso. Isso é importante. Se eu sou um ouvinte e quero trabalhar com surdos, eu preciso mudar. É como se, por exemplo, eu quisesse participar de alguma associação de negros, ou uma comunidade só de negros. Os negros têm seu próprio vocabulário, sua música, seu comportamento, seus direitos; é a cultura deles. Eu venho de fora e começo a participar da comunidade. Eu preciso aceitar esses valores. Se eu gosto dos negros, eu preciso mudar, preciso aceitar ou então ir embora. É simples. É preciso escolher entre uma coisa e outra. Não pode querer pensar: ‘Ah, vou ajudar os negros, quero influenciar eles para que eles mudem’. Isso é impossível. Culturalmente, o negro se desenvolve na convivência com outros negros. Se eu venho de fora e quero participar dessa comunidade, eu preciso mudar, entendeu? O mesmo acontece no nosso caso. O ouvinte quer entrar na

comunidade surda, participar da escola de surdos, então o ouvinte precisa mudar também! Se um surdo quer participar de alguma comunidade ouvinte, o surdo também precisa mudar. É a mesma coisa. Essa é a minha opinião.

“Eu compreendo os ouvintes porque eu tenho interesse em pesquisar, em entender o que acontece com eles. Mas tem vários casos. Tem ouvinte que é muito prestativo mesmo, mas dentro da escola precisa, precisa mesmo, usar língua de sinais! O professor acaba de colocar o pé na sala de aula, ele já precisa usar língua de sinais. Devia ser obrigatória a comunicação pelas mãos.

“Outro exemplo é a reunião aqui do grupo de pesquisa da USP. Algumas vezes eu percebo que estão todos falando entre si em português, todos ficam conversando e eu percebo. Alguns ouvintes devem pensar que não, mas eu percebo tudo. Eu estou falando a verdade, estou sendo profissional. Percebo que isso acontece e isso não é bom. Sorte que sou eu, que compreendo a situação, porque outros surdos não aceitariam, entende? Se todos desejam fazer pesquisa sobre surdez, todos precisam saber língua de sinais. Isso é muito importante. Eu sei que não é culpa deles, falta desenvolver o ensino de língua de sinais, porque esse ensino só foi liberado há pouco tempo atrás. Eu espero, torço, para que no futuro a USP consiga desenvolver uma metodologia para ensinar os ouvintes a aprender língua de sinais bem.

“Lá na Escandinávia é diferente. Um rapaz de lá veio para cá e explicou como funciona. Num curso, o professor surdo ensina para 4 ou 5 ouvintes numa sala de aula. Os alunos ouvintes aprendem então um básico. Depois, se eles quiserem no futuro atuar profissionalmente como intérpretes, ou professores que querem aprender bem, ou ainda pais que querem se comunicar melhor com seus filhos, precisam conhecer como funciona a língua de sinais, a gramática. Outros não, querem aprender a língua de sinais por causa de namorado, ou porque têm interesse pelo fato de ser legal sinalizar. Nesse caso tudo bem, não é obrigatório saber muito bem. Mas no caso da profissão, terminado o primeiro, o segundo e o terceiro níveis, eles passam por um teste, onde devem explicar frases do sueco e também interpretar para a língua de sinais sueca. Lá eles já têm uma boa metodologia, muitos materiais com que trabalhar, tudo já está pronto lá. Faltam algumas coisas, mas já é excelente do jeito que está. Assim os ouvintes conseguem aprender rápido.

“Depois eles são obrigados a conviver com os surdos na comunidade, nas associações. Primeiro eles precisam ir na associação para avaliar a comunicação em

língua de sinais, se está boa. O rapaz disse que tem ouvintes que sinalizam bem, outros mais ou menos, outros são tão bons que parecem surdo. Tem todas essas variações, mas um nível baixo demais não pode, entendeu?

“Por exemplo, tem alguns intérpretes que eu conheço que sinalizam tão bem que parecem surdos, e outros que são capazes de sinalizar, mas são regulares. Eu prefiro que os professores ruins saiam e que entrem pessoas que sejam bons sinalizadores no lugar. Eu gostaria que isso acontecesse. A formação de cada um é diferente, mas fazer o que? O ensino dentro da escola tem que ser pela língua de sinais!

“Depois lá, quando a avaliação acaba, aí então os ouvintes precisam ir para a comunidade de surdos, passar 7 dias, 8 horas por dia, só usando língua de sinais e mais nada. Parece o *Big Brother*, sabe esse programa de televisão? Pois é igual, o ouvinte vai até o centro comunitário de surdos, que está cheio de câmeras em vários locais, e ele só pode usar língua de sinais o dia todo. Depois é feita uma nova análise da língua de sinais dele e se ele for aprovado, aí então está livre e recebe seu diploma. Lá tem até lei pra essas coisas, mas aqui no Brasil...

“Quando os ouvintes têm uma boa formação e sabem língua de sinais é bom, eles se desenvolvem bem dentro da escola e entendem como isso funciona. Tenho alguns amigos meus professores que se esforçam em sinalizar. Eles até que sinalizam razoavelmente, bom mesmo não é, mas se esforçam. Eu compreendo o que acontece com eles, mas eu não posso misturar o emocional nessas horas. Eu quero o melhor para os surdos. Eu prefiro que esses professores saiam, entendeu? É preciso ser profissional, e isso não é fácil. Alguns misturam o emocional. Eu sei que é difícil ser neutro, mas isso é uma realidade. É preciso ter calma.”

– Como é que você ensina os ouvintes? – perguntei, sabendo que na mesma escola onde Alex dava aula para crianças surdas, ele também era professor de língua de sinais para ouvintes. Antes que ele respondesse à minha pergunta, contudo, tratei de complementá-la, “Depende se o aluno é um professor de surdos ou é sempre igual?”.

– Eu não ensino professores, eu ensino apenas os familiares ouvintes. Na maioria das vezes, os familiares ouvintes querem apenas aprender um básico para ter uma comunicação simples com o filho surdo. É bom ter um nível intermediário ou um nível avançado, é bom sinalizar bem, mas não é obrigado a sinalizar como um intérprete profissional. Ele precisa conseguir uma boa comunicação dentro de casa apenas. A minha metodologia para ensinar é ter uma boa didática. Eu sou bom de didática, sou bom

nisso. Eu percebo quando um aluno não consegue entender, quando tem dificuldade, e vou tentando mudar.

“Dentro da escola, o instrutor não deve ficar usando palavras em português, não deve ficar escrevendo na lousa nenhuma palavra em português. Então eu apenas organizo antes como vai ser o diálogo, a comunicação entre os próprios alunos, e entre eu e os alunos. É como acontece com o inglês. Se eu ensinar você através de palavras, ‘red’, ‘yellow’, ‘blue’, ou sinal por sinal, ‘VERMELHO’, ‘AMARELO’, ‘AZUL’, depois a pessoa vai para casa e só sabe as palavras, não sabem como se comunicar com elas. Não sabe dizer, por exemplo, ‘Eu gosto muito de amarelo, é uma cor linda que me chama a atenção’, e frases desse tipo. Isso é muito importante, entende?”

“Então a minha metodologia é desenvolver a comunicação em língua de sinais, fazer perguntas, trocas, diálogos. Depois o professor pode sinalizar, pode corrigir as coisas que faltam, mas o resultado depende de cada pessoa. Tem familiares que demoram, que têm dificuldade. Tem familiares que aprendem rápido. Já teve o caso de um familiar que queria aprender em profundidade e eu ensinei. A gente trabalhava com o significado de frases de português e como passar para a língua de sinais. Depois que ele acabou o curso, ele foi na FENEIS, a Federação de surdos, para fazer a avaliação dos cursos, para ver se seria aprovado. Alguns conseguem passar nessa prova e ele conseguiu. Ele quer trabalhar no futuro como intérprete profissional ou em curso de pedagogia, o que é legal.

– A família tem interesse apenas no básico, somente no básico? – perguntei um pouco surpreso com seus comentários de que a exigência para o aprendizado de um familiar deveria ser menor do que a de um profissional da área de surdez.

– Não. Apenas básico, não. É preciso ter um nível bom, mas não ótimo, perfeito. Se a pessoa quer que seja excelente, precisa ter uma formação profunda como a do intérprete. Eu considero mais ou menos bom uns 40% ou 50%. É uma pessoa que é capaz de se comunicar e de entender claramente a língua. O mais importante nesse caso é isso, que a pessoa seja capaz de dar e de receber em língua de sinais. Esse é o objetivo.

– Você já ensinou ouvintes, além da família? Como quando a pessoa tem interesse em ser intérprete ou professor de criança surda?

– Sim é diferente, porque se a pessoa quer ser um profissional para trabalhar com surdos eu acho que exige uma grande responsabilidade, eu sentiria uma grande

responsabilidade. Com a família também tem responsabilidade, mas com o profissional é maior.

“É como se eu precisasse cuidar de uma semente que está nascendo. Eu preciso ensinar com cuidado, da mesma forma que é preciso regar e cuidar com carinho de uma semente. Precisa ser num tempo bom, não pode regar com sol quente demais ou a planta pode morrer. É preciso esperar o sol diminuir e colocar um pouco de água fria. Assim, com prazer, a semente cresce até se tornar uma bela árvore. Isso é agir profissionalmente. Para a pessoa se aprofundar, virar uma bela árvore, sabe, precisa de todos esses detalhes, uma didática muito boa. Se a semente vira uma árvore meio esquisita, não muito bonita, será tarde demais. Não há como voltar atrás. Isso é muito sério. Por isso nem todos os ouvintes conseguem passar na FENEIS”.

– Na sua escola, tem muitos professores ouvintes. A escola tem curso de língua de sinais para os professores?

– Hoje em dia não tem nada que obrigue, eu não sei como é. Eu acho que essa convivência deveria ser obrigatória, essa é a minha opinião... Desculpe interromper, mas eu preciso ir ao banheiro.

Consenti com um aceno e, enquanto Alex ia ao banheiro, levantei-me para verificar a câmera. Percebi que a entrevista já tinha se desenrolado por quase uma hora, faltando apenas uns poucos minutos para terminar a primeira fita, e eu estava muito cansado. Por algum motivo, não havia conseguido relaxar durante aquela entrevista como acontecera na entrevista de meu outro amigo surdo, Sandro. Assim, ponderei que era o momento de encerrar aquela experiência.

Quando Alex voltou, perguntei se havia algum assunto sobre o qual ele gostaria de ter falado, mas que acabou não aparecendo em nossa conversa. Frente à sua resposta negativa, comentei que, após a transcrição da entrevista, caso eu achasse necessário, eu o chamaria novamente para uma outra entrevista complementar. Com um sorriso no rosto, ele respondeu: “Tudo bem”.

Quando, mais tarde, refleti sobre essa entrevista, e sobre a tensão que me percorreu desde os instantes iniciais até algumas horas após o seu término, acho que isso se deveu em grande parte à postura de Alex. Do ponto de vista emocional, da dramaticidade da experiência de vida, a narrativa anterior de Sandro parecia muito mais carregada do que a de Alex; mas, pela própria personalidade de Sandro, a sua entrevista acabou se tornando “uma conversa a mais” entre dois amigos. Já Alex não queria que

isso acontecesse. Para ele, a relação de amizade e a relação profissional, naquele contexto, eram não somente coisas distintas mas excludentes, e era essa última que deveria prevalecer. Em outras palavras, a nossa entrevista era para ele um diálogo formal entre um pesquisador da USP e um representante político dos surdos. E, no meu modo particular de ser, a tonalidade formal que essa postura de Alex conferia à entrevista contribuiu para evitar que eu conseguisse relaxar completamente.

Neste segundo momento de reflexão, então, as palavras de Alex sobre o valor de uma atitude profissional, evocadas tantas vezes no decorrer da conversa, voltaram à minha cabeça. Inicialmente elas me surpreenderam, principalmente porque eu conhecia muito bem Alex, e sabia que ele era uma das pessoas mais sensíveis e emotivas que eu conhecia – uma qualidade, inclusive, que ele costumava destacar como uma das mais importantes em uma pessoa. Somente mais tarde, então, é que a resposta para esse aparente paradoxo apareceu para mim de maneira mais clara: seja através dos relatos de outros surdos mais velhos, seja pela sua própria experiência prejudicada de escolarização, seja pela sua observação direta da experiência das novas gerações de crianças surdas na escola, Alex era uma testemunha viva do fracasso que tem caracterizado o ensino de surdos. A entrevista se colocava para ele como um canal através do qual ele poderia expressar a perspectiva dos surdos sobre sua própria educação para uma comunidade científica que a tem em grande parte ignorado. Por mais parcial e subjetiva que fosse a sua perspectiva, a seriedade da questão exigia de Alex uma postura de neutralidade e distanciamento, uma avaliação imparcial. Recuperando suas próprias palavras emergidas em algum momento no decorrer de nossa conversa: “Não podemos misturar o emocional e o profissional, do contrário são os surdos que saem prejudicados”.

*

PRISCILLA R. GASPAR

Normalidade Surda

Enquanto eu aproveitava a sua longa pausa para me ajeitar no sofá de sua casa, Priscilla, sentada de frente para mim, mirava a parede da sala, sorridente e bastante pensativa.

– Pode ser de qualquer época?!! – ela dizia, surpresa. “Deixa eu lembrar, tem tantas coisas!....”

A grande hesitação era resultado da primeira pergunta que eu havia feito a ela, alguns instantes antes, sobre qual seria a experiência mais importante dentre todas as outras de sua vida. Uma pergunta nada fácil de ser respondida, concordo, ainda mais assim, logo no início de nossa entrevista; mas uma pergunta cuja resposta, por essa mesma dificuldade, parecia potencialmente tão significativa para mim naquele momento, interessado que estava em compreender a perspectiva de uma pessoa surda tão singular...

Mas porque uma “pessoa surda tão singular”? Ora, na condição de filha de pais surdos, Priscilla se encaixava em estatísticas mundialmente verificadas compondo um irrisório grupo de cerca de 5% de surdos que, ao contrário de todos os demais, nascem em famílias dentro das quais os pais compartilham com os filhos a condição física de não ouvir e de serem usuários da língua de sinais. Como é de amplo conhecimento para aqueles que estão de algum modo envolvidos pessoal ou profissionalmente com surdos, essa diferença, entre nascer numa família de surdos ou numa de ouvintes, tem grandes repercussões na experiência da criança surda, e, entre outras coisas, era a natureza e a intensidade dessas repercussões que eu tinha o interesse em conhecer naquela entrevista. Após mais alguns segundos de espera, com o dedo indicador encostado na testa – como no sinal de “Pensar” – Priscilla iria então dar início ao relato que começaria a esclarecer o meu interesse.

– Eu tenho uma experiência, que foi a mais importante de todas, eu acho. Foi há muito tempo atrás, quando eu era pequena. Eu não morava junto com meu pai, nem com minha mãe; eu morava com a minha avó, a minha avó ouvinte, que era mãe da Silvia...

– A Daisy... – comentei, para sua surpresa.

– Sim, Daisy! Você conhece minha avó?!

A interrupção, um tanto inoportuna, explicava-se pela minha considerável imprudência como entrevistador-pesquisador. Imprudência aqui reconhecida não tanto pelo fato de eu ter interrompido minha interlocutora logo no início de seu relato – o que, na verdade, já naquele momento, parecia pouco abalar o desenrolar extremamente amigável de nossa conversa – mas principalmente porque a única razão pela qual eu sabia o nome da avó de minha colega entrevistada ter sido o fato de eu me dirigir à casa de Priscilla, para entrevistá-la naquele dia, sem levar comigo o seu endereço completo! Assim, depois de ter procurado o seu tio, Eduardo, em seu trabalho, e esse sugerir que eu ligasse na casa de sua avó para conseguir o número correto da casa – o que se revelou em vão, já que o telefone em questão não respondia – eu e minha amiga Andréa, que me ajudava nas filmagens, havíamos passado cerca de 40 minutos zigue-zagueando pela rua de nosso destino, tocando equivocadamente as campainhas de 4 ou 5 residências, à busca de uma casa que pudesse se encaixar na descrição que Eduardo havia me oferecido.

“Considerável imprudência”, portanto, que o leitor pode facilmente considerar um eufemismo, tendo em vista que Priscilla, recém mudada para essa casa, não possuía um telefone próprio para surdos, através do qual eu pudesse contactá-la em caso de qualquer imprevisto, como de fato havia ocorrido. Ao final das contas, porém, tudo acabaria dando certo, no momento em que minha colega Andrea, que já havia sabia da existência de um pequeno cachorro branco de Priscilla, identificou a casa da entrevistada através dos seus graciosos animais de estimação, latindo para nós no portão do quintal.

– Eu sei o nome de sua avó porque hoje eu conversei com o Eduardo, e ele falou para eu tentar ligar para a Daisy e perguntar o número da sua casa – respondi, um tanto constrangido. Eu tentei então ligar para ela, mas não consegui. Mas continue me contando... – afirmei, finalmente cedendo o espaço para sua narrativa.

– Ah, sim. Bom, então, essa minha avó é a mãe da Silvia. Além de mim, moravam na casa dela o meu avô, que já morreu, e o Eduardo, meu tio. Nós quatro morávamos lá. Minha mãe, que é a Silvia, e meu pai, o Roberto, moravam em outra casa separada. Mas era o mesmo bairro, o Tatuapé. E o Patrick, meu irmão, também ficava na casa da minha mãe. Eu sempre ficava de segunda até quinta-feira na casa da minha avó, e de sexta-feira até domingo eu ia para a casa dos meus pais.

“Então, essa avó foi uma pessoa muito importante para mim, porque, por exemplo, quando eu sentava para ver televisão, uma novela, eu olhava e via um homem brigando

com a namorada, e pensava, ‘Eles estão brigando porquê?’. Então eu esperava acabar, me virava para minha avó e dizia, ‘O que ele falou?’. E minha avó repetia exatamente o que ele falou, o que o homem falou para a namorada. Ela não explicava, ‘O homem falou que vai matar a mulher porque ela fez coisa errada’. Não, ela só repetia as palavras do homem oralmente, mas devagar. Tinha palavras que a minha avó falava, que eu não conhecia e eu perguntava para ela. Por exemplo, minha avó falava, ‘O homem disse, ‘Eu vou pular na piscina’’. E eu não conhecia essa palavra ‘piscina’. Eu perguntava pra ela o que era aquela palavra desconhecida, e ela respondia, ‘Piscina... Você vai nadar onde?’. Então eu entendia, ‘Ah, sim, piscina’, e ela escrevia a palavra e me mostrava, ‘p-i-s-c-i-n-a’, e eu soletrava a palavra com o alfabeto manual. Todas as palavras que eu não conhecia, ela escrevia. Depois, sábado, quando eu ia para a casa da minha mãe, eu chamava o Roberto, meu pai, e perguntava, ‘Você conhece essa palavra?’ e soletrava ela manualmente. Meu pai dizia que sim. Aí eu perguntava como sinalizava aquilo, e ele me mostrava. Assim eu guardava as palavras.

“Então eu acho que hoje, passado todo esse tempo, eu penso que foi muito importante a convivência nesses dois mundos. Na casa da minha avó, ela só escrevia e oralizava. Foi bom porque demorou para eu começar a perceber o que era oralizado na televisão, isso só aconteceu entre 10 e 11 anos, então, sempre que eu não compreendia, eu perguntava para a minha avó e ela repetia igual. Assim eu entendia, ‘Ah, o homem falou isso para a namorada... entendi’. A minha avó me ajudou muito.

“Já na casa dos meus pais, não foi só o Roberto que me ensinou sinais. Também tinha um monte de amigos do Roberto, que sempre estavam lá em casa. Todo sábado e domingo enchia de amigos dele, que se reuniam lá. Todos eram surdos, amigos que ele fez lá no Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, e que mudaram para São Paulo. Então eles iam todos lá em casa, cada um com um jeito muito diferente de sinalizar, e eu ficava sentada só olhando as conversas. Às vezes, eu não entendia o que alguém falou, aí eu esperava a pessoa desviar o olhar e chamava o Roberto, ‘O que ele falou?’, e ele me explicava. A minha mãe ficava falando, ‘Vai brincar com outras crianças, com seus amiguinhos’, os filhos dos amigos do meu pai. ‘Vai brincar com eles’, ela dizia. Eles eram todos ouvintes, só eu e meu irmão que éramos surdos ali, embora eles todos soubessem língua de sinais, todos. Mas eu falava que não, eu gostava de ver as conversas. Ela insistia, então eu ia e brincava um pouquinho, mas já voltava rapidinho para sentar na sala e ficar observando de novo as conversas. Tinha de tudo, fofoca, palavrão, do jeito deles, e eu sempre ali observando. E depois que todo mundo ia embora

eu ficava perguntando pro Roberto, ‘O que ele falou? O que aconteceu?’, e meu pai explicava tudo. Então quando chegava a segunda-feira, eu ia fofocar com a minha avó, ‘Sabe, vó, o surdo fez isso e aquilo...’ e a minha avó dizia, ‘Que feio, não pode fazer fofoca’. Às vezes, eu falava, ‘O Roberto me fez um sinal que eu não conhecia’, e ela dizia, ‘Eu acho que deve ser essa palavra...’, e eu ia aprendendo. E foi assim.

“Então hoje eu acho que é necessário esse contato com o português, que eu tinha na casa da minha avó, e o contato com a língua de sinais, que eu tinha na casa dos meus pais. É preciso mostrar à criança tudo o que existe em língua de sinais, e em seguida mostrar que isso tudo também pode ser dito em português. Porque, hoje em dia, os profissionais, tanto ouvintes quanto surdos, dizem sempre que a língua de sinais é importante. Sim, a língua de sinais é fundamental! Mas é importante também mostrar o significado dos sinais em português, aquilo que é parecido. Assim o surdo pode aprender as duas línguas. Se ficar só na língua de sinais, o surdo fica com dúvidas no português. E se ele ficar só no português, tem problemas com a língua de sinais. Acho também que minha avó é um bom exemplo de uma pessoa ouvinte que criou um envolvimento com a criança surda da família através de muito amor e compreensão. Por tudo isso, eu acho que essa foi minha experiência mais importante.”

– Que bom... – assinalei, fascinado com aquela interessante narrativa. À medida que seu relato vinha à minha mente, porém, eu não podia deixar de me lembrar das experiências de infância de meus outros amigos surdos, que, nascidos em famílias de ouvintes, além de serem privados de um contato com pessoas surdas e com a língua de sinais, se viam constantemente perdidos nas conversas de ouvintes, ou mesmo em diálogos na televisão, recebendo sempre um “Depois eu te falo...” como adiamento de uma resposta que nunca chegava! Mas a história de Priscilla me colocou em dúvida quanto ao fato de ela ter vivido em duas casas – ou, poderíamos dizer, “dois mundos” – ter sido ou não casual. E foi frente a essa dúvida, então, que perguntei, “Você me falou que morava com sua avó, no mesmo bairro que seus pais. Mas porque você morava separado dos seus pais?”

– Porque, quando eu nasci, mais ou menos 3 meses depois, a Silvia voltou a trabalhar. Ela trabalhava o dia inteiro e o Roberto também. Antes de eu nascer, eles moravam no Butantã. E quando eu nasci, minha mãe começou a trabalhar na Mooca, que era bem longe. E a minha avó morava no Tatuapé. Então minha mãe acordava super cedo, às 5 horas da manhã, me levava até a casa da minha avó, me deixava lá, e ia trabalhar até anoitecer. Depois ela me buscava, e me levava de novo pra casa. A minha

avó então resolveu combinar com a minha mãe, “Você quer dormir aqui? Ou então você deixa a bebê aqui, eu cuido dela enquanto você trabalha durante a semana, e sexta-feira você leva ela embora”. E minha mãe achou uma boa idéia.

“O tempo foi passando, eu fui crescendo, e minha mãe se mudou para o Tatuapé, quando eu tinha mais ou menos 5 ou 6 anos. Mas eu não queria mais voltar, eu preferia ficar com a minha avó. Eu já tinha acostumado. Eu gostava de ir sempre para a casa dos meus pais de sábado e domingo, mas durante a semana, segunda, terça, toda hora junto, eu não estava acostumada. Não me sentia tão bem. Eu preferia minha avó, com quem já tinha acostumado.”

– Você começou a estudar quando morava com sua avó?

– Eu comecei a estudar com 1 ano e 8 meses.

– Um ano?! Como foi? Porque a maioria começa aos 6 anos...

– Sim, é verdade... Quando eu comecei, foi no fonoaudiólogo. A Silvia achava importante que eu freqüentasse uma fono, porque antigamente ninguém falava que língua de sinais era importante, ou que intérpretes eram necessários. Hoje em dia é diferente, mas antes não tinha nada disso. Precisava sempre oralizar o surdo, e os sinais só eram valorizados dentro da comunidade, que era muito fechada. Fora dela era preciso aprender a oralizar e a escrever, isso era muito necessário. Então minha avó tinha a preocupação de me levar na fono, e a Silvia concordava com ela. Elas me levavam em uma clínica, e a fono de lá um dia disse para elas que eu era inteligente, que eu me desenvolvia rápido. Ela disse que tinha uma escola ali perto, o nome era Erasmo Braga, uma escola estadual, que tinha também classes especiais para crianças surdas mais velhas. Ela falou, “Leva a Priscilla lá e vê o que você acha de ela conviver com os surdos, ou se no futuro ela deve ficar com os ouvintes”. Elas estavam na dúvida quanto ao que escolher. Então minha avó me levou nessa escola, e eu tinha 1 ano e 8 meses, era super novinha! Na sala, a professora não usava nada de língua de sinais, e as crianças era maiores que eu. Eu fui crescendo, indo sempre na fono, e com uns 4 anos, essa fono falou pra minha avó que eu estava muito à frente das outras crianças, porque a professora ensinava as coisas para mim, e eu ensinava para os outros alunos, em língua de sinais. A professora mesmo não sabia nada de sinais, só algumas palavras. Ela fazia um sinal, depois outro, e eu ficava parada esperando um tempão. Então eu ajudava as crianças na comunicação. Eu já tinha 4 anos e a minha avó então pensou que eu podia entrar no jardim comum, e ficar duas

vezes por semana lá, e mais na escola com surdos três vezes por semana. Podia ficar nas duas escolas.

“Perto de casa tinha essa escola de ouvintes, e eu fiquei assustada, ‘Não tem língua de sinais?!’. Fiquei com medo, comecei a chorar. Ninguém entendia o que eu queria dizer, e quando eu ia falar, eu percebia que era diferente dos outros. Eu era a única surda. Mas minha avó dizia, ‘São diferentes mesmo, as crianças surdas das crianças ouvintes; você precisa falar oralmente, porque lá não tem sinais’. Eu me senti mal, queria ficar com os surdos. Mas minha avó dizia, ‘Você precisa entender, é preciso ficar um pouco em cada. Amigos, você escolhe, podem ser surdos ou ouvintes, mas precisa pensar no futuro, nos seus estudos. Na escola de surdos é diferente porque as crianças surdas demoram, mas você se desenvolve rápido. Você escolhe...

“Então eu fiquei na maior dúvida. Eu continuei gostando dos surdos, querendo ficar na escola com os surdos, mas tive que ir freqüentando as duas escolas, mais ou menos por uns 2 anos. Depois, com 6 anos, eu precisei escolher, porque ia começar o pré. Eu precisava escolher uma das escolas, mas eu não sabia o que fazer. Fiquei angustiada, sofrendo muito. Então eu falei para minha avó, ‘Olha, a escola de ouvintes eu não quero, eu gosto mesmo é da escola de surdos. Lá tem muitas salas de aula, na mesma escola, e várias são de ouvinte. Eu posso estudar junto com os ouvintes, mas eu quero brincar com os surdos, quero conviver com os surdos.’ Minha avó falou que tudo bem, que eu podia ir, e me matriculou na escola. No primeiro dia eu fiquei angustiada, comecei a chorar porque ia estudar junto com crianças ouvintes. E minha avó falava para eu acalmar, porque a professora também era minha amiga. Assim, eu entrei. A professora explicou para a classe, ‘Olha, a Priscilla é surda, vocês precisam prestar atenção, falar devagar...’, e tal e tal. E eu fui acostumando.

“Lá era diferente, tinha mesas retangulares, e cada criança ficava num lado, 4 crianças por mesa. Eu sentei junto com 3 meninas ouvintes, e a minha mesa era a mais perto do professor. Aos poucos, comecei a conhecer cada colega. Uma delas, minha amiga, Lilian, ficava sempre preocupada comigo. Porque eu usava aquele aparelho que fica no ouvido, ligado por um sensor que fica no peito. É horrível! Não é aquele que encaixa por detrás do ouvido, é um que tem um sensor que fica no peito, ligado a duas extremidades que ficam no ouvido. É horrível! Não dá para brincar, para correr com ele, é horrível. Essa minha amiga ficava sempre preocupada, dizendo que eu precisava usar. E eu sempre tirava as extremidades do ouvido e deixava penduradas na orelha, e a professora não percebia que o aparelho não estava colocado. A minha amiga ficava

falando que eu precisava, mas eu dizia que não. Eu comecei a conversar muito com essas minhas 3 amigas. A gente falava devagar, sempre oralmente, nunca em língua de sinais. Além disso, às vezes elas não entendiam, aí eu usava mímica e elas conseguiam entender, e a gente acostumou assim.

“Passou um tempo e a professora começou a reclamar, que eu conversava muito, que todos ficavam olhando para mim na sala de aula, que ela me chamava para fazer brincadeiras e eu não obedecia, que o meu jeito estava mudando. Chamaram minha avó e a Silvia para uma reunião, ‘Olha, a Priscilla sempre conversa muito. Sempre que precisa escrever alguma coisa, ela acaba primeiro, e fica chamando os colegas para conversar. Os outros ficam olhando e não escrevem nada, ficam atrasados.’ Ela falou um monte...

“Depois, quando eu passei para a primeira série, eu senti que era diferente... – ela disse, fazendo uma expressão de desagrado. Quer dizer, antes, eu ficava receosa de brincar com os ouvintes, e preferia sempre brincar com os surdos. Depois, quando eu comecei a conversar mais e entender mais os ouvintes, eu comecei a perceber que era diferente o jeito de me relacionar com ouvintes e surdos. Os surdos às vezes eram agressivos, davam tapas. Também faltava comunicação, eu fazia uma pergunta, ‘Por que?’, e eles não me respondiam. E eu comecei a perceber que era diferente. Quando eu perguntava para um ouvinte, ‘Por que?’, ele respondia, explicava, contava uma história. Com os surdos não. Eu percebi e comecei a achar mais gostoso me comunicar com os ouvintes. A comunicação era diferente e eu aprendia mais coisas junto com eles. ‘Por que os surdos são desse jeito?’, eu pensava.

“Então, quando eu passei para a primeira série, o horário de intervalo da minha turma ficou diferente do horário dos surdos, porque eu estava mais adiantada, e eles mais atrasados. E eu parei de encontrar os surdos, fiquei assustada. Eram 40 crianças na sala de aula, todas enfileiradas, e eu no meio, na frente do professor. As crianças faziam perguntas e eu não tinha como ver, podia perder muita coisa.

“Mas a professora era excelente. Sempre que um aluno perguntava alguma coisa para ela, ela explicava para mim, ‘Ele me perguntou se existe alguém que tem língua azul...’. Eu via e entendia, porque a professora repetia o que o aluno falou para ela. Eu não precisava me preocupar com ficar me virando toda hora, a professora era excelente! Foi ela que me ensinou a ler melhor. Mostrava as palavras, como colocar os pontos, e eu ia percebendo. Tudo era feito oralmente. Mas se ela falava e eu não pegava, ela escrevia e me mostrava, aí eu entendia. Ela mostrava, ‘É assim, você escreveu errado’, e eu

entendia. Eu tinha mais ou menos 7 anos nessa época. Quando eu entrei na primeira série, eu tinha entre 6 e meio e 7 anos.”

– Você pensa que o grupo de criança surdas era diferente das crianças ouvintes... quer dizer, agora que você está mais velha, e lembra dessa época, por que você acha que era diferente?

– Sim, eram diferentes. O tempo passou e depois, a partir dos 16 anos eu comecei a descobrir muita coisa. Quando penso no passado, me recordo, e digo, “Ah, sim, é verdade”. Porque, quando eu tinha 16 anos, eu comecei a trabalhar com crianças surdas. Eu via que elas não sabiam nem o nome de uma ‘pipa’! Com 8 anos, algumas não sabiam o próprio nome! A língua de sinais era muito fraca! O que é isso?! Eu comecei a analisar e ver as famílias, e comecei a voltar no tempo, lá atrás quando eu era criança. E eu pensei, “Sim, o que falta é comunicação com o surdo”, pois a mãe não explica nada. Com o ouvinte, todo dia, a mãe fala que não pode fazer tal coisa, ela conversa de noite com a criança, conta histórias. Sempre o filho pergunta, “Por que?”, “Como?”, e a mãe, ou o pai, ou amigos, respondem. A criança vai ouvindo, nessa convivência diária, e o português melhora, o mundo dela se desenvolve. Já no mundo do surdo, a mãe só fala português, o pai só fala português, não sabem nada de sinais. O surdo fica angustiado, começa a ficar irritado, briga e bate nos outros. Ele quer pedir, mas ele não sabe que é o jeito errado de pedir, ele não percebe. Ele quer pedir, mas a mãe não sabe falar que não tem dinheiro. A mãe só faz um gesto de “depois, depois...”. Aí o surdo explode, ele quer naquela hora! Precisa explicar para a criança, “Agora eu não tenho dinheiro, mas eu vou trabalhar e no futuro eu junto dinheiro e compro o presente para você. Precisa ter paciência”. Ela não sabe falar isso. E o surdo fica nervoso, angustiado.

Novamente o relato de meu amigo Sandro veio à minha mente... As palavras de Priscilla, sobre as crianças surdas que não conseguiam uma boa comunicação em casa, pelo fato de as pessoas ao seu redor não saberem língua de sinais, pareciam se encaixar perfeitamente na experiência de meu amigo, que em suas próprias palavras narra um período de sua vida onde o comportamento agressivo era a forma através da qual ele se expressava, tanto dentro quanto fora de casa.

– Eu vi que a mãe e o pai precisam aprender língua de sinais! – ela prosseguiu. “Mas aqui em São Paulo, até mesmo no Brasil, como é que vamos divulgar que os pais precisam aprender língua de sinais? Muitos médicos e fonos por aí acreditam que precisa colocar aparelho rápido, oralizar rápido, e a língua de sinais fica onde? O surdo não

aprende a oralizar rapidamente, isso leva de 10 a 15 anos. Durante todo esse período, de 10 a 15 anos, a mãe vai ficar esperando para explicar para a criança que não tem dinheiro? Entendeu? Então eu percebi muitas coisas”.

– Você falou que percebeu isso tudo das crianças surdas... mas como foi sua experiência dentro da sua escola? – perguntei, referindo-me à experiência da escola de surdos, a Seli, que Priscilla havia fundado, e onde trabalhava já há alguns anos.

– Ah, sim... eu trabalho em duas escolas, na Derdic e também na Seli. Na Seli, eu comecei... bom, eu preciso voltar mais no tempo para você entender. Com 16 anos, quando eu comecei a trabalhar com crianças surdas e ver todas essas coisas, eu trabalhava numa clínica de fonoaudiologia, chamada Casa Amarela. Eu percebia um monte de diferenças nas crianças. Eu ainda não tinha começado a estudar Pedagogia, mas eu via um monte de coisas que me incomodava, e eu chegava em casa nervosa, triste, pensando porque aquelas crianças eram daquele jeito, tão diferentes. Porque até então eu vivia, convivía dentro da minha família surda, e só percebia o que acontecia dentro daquele nosso mundo. Eu estava tão habituada aos costumes da minha família, com sua língua visual e sua cultura visual, que isso me dificultava a percepção sobre o mundo de surdos que nasciam em famílias de ouvintes, das dificuldades que eles enfrentavam. Mas com 16 anos eu comecei a perceber que esse mundo de fora era muito diferente. Os surdos sofriam muito mais do que eu. Porque eu tinha família surda, e para mim isso era normal. Com os outros não, tudo era diferente. Vendo aqueles alunos, eu fui então conversar com a fono de lá, a Sibebe. Ela também estava começando a trabalhar com surdos, pela primeira vez, como eu. Eu falava que eles não sabiam nada de língua de sinais, não sabiam nem o nome, e ela dizia, “É verdade, tem razão”. Ela me disse, “Vamos tentar começar a trabalhar a língua de sinais nas crianças, mostrar o seu nome, a sua identidade, vamos?” Eu falei, “Sim, vamos tentar”. Não havia ainda estudos falando sobre bilingüismo, ou que a língua de sinais era importante. Era 1996, a época da Comunicação Total, e essas coisas não eram muito divulgadas.

A Comunicação Total, citada por Priscilla, foi uma filosofia de ensino que se espalhou por várias partes do mundo, inclusive no Brasil, onde foi praticada em algumas escolas de surdos por volta da década de 80 e 90. Diferentemente da filosofia oralista, que predominava nas escolas de surdos até então, a Comunicação Total veio incorporar à comunicação com o aluno surdo não apenas sinais, mas todos os recursos possíveis para facilitar e melhorar essa comunicação, que vinha se mostrando muito lenta, difícil e ineficiente quando restrita apenas ao âmbito da língua oral. Na prática, a Comunicação

Total resultou na experiência de falar a língua oral e usar sinais simultaneamente, o que, tendo em vista a diferença estrutural entre a língua oral e a língua de sinais de cada país, acabou implicando uma subordinação dos sinais à estrutura linear da língua oral. Ainda hoje, fortes resquícios dessa filosofia podem ser observados nas escolas especiais de surdos no Brasil.

– Eu pensei que estimular a língua de sinais era importante, e que a gente devia começar, devia tentar. Então nós demos início a esse processo e as crianças começaram a se desenvolver. Eu contava histórias de filmes em língua de sinais, e elas foram melhorando muito assim. Já o português era difícil... Mas teve um dia que a dona de lá avisou que a clínica ia fechar, por problema de dinheiro. E a gente ficou muito preocupada, pensando como íamos fazer com as crianças? A gente pensou bastante, era o ano de 1999, e falamos, ‘Vamos abrir uma clínica no Tatuapé?’. Decidimos que sim. A gente conversou com a dona da clínica e perguntamos se podíamos pegar as crianças de lá e levarmos para essa nossa clínica, no Tatuapé. Ela consentiu. Então nós chamamos todos, divulgamos, e começamos o trabalho nesse novo local.

“Nessa época, eu já tinha começado a faculdade. Comecei no ano de 1998. Eu já tinha uma experiência com a faculdade de Pedagogia, e com um estágio que eu fazia lá na Derdic. Começamos então a fazer um trabalho diferente. A gente trabalhava separado, eu ensinando língua de sinais, e a fono trabalhando com a escrita do português. Ela, a fono, também usava língua de sinais, porque ela tinha aprendido comigo. A gente via se as crianças estavam conseguindo evoluir paralelamente, na língua de sinais e no português. Se a gente visse que estava dando certo, que elas conseguiam evoluir nas duas coisas, aí eu começava a trabalhar outras coisas com as crianças, como o raciocínio, a lógica; e a fono, então, começava a trabalhar a linguagem oral mesmo, mostrar como era a vida fora, no mundo. A gente passeava com as crianças, ia numa padaria, e falava para a criança, ‘Você fala para o homem que vai comprar ‘dois pães’, ou ‘dois pão’?’. E a criança respondia usando língua de sinais, ‘PÃO ... PÃO’. Mas eu dizia, ‘O homem sabe sinais?’, e a criança percebia que não dava. Ela precisava escrever ou então falar oralmente, elas iam percebendo isso.

“Mas o número de crianças começou a aumentar na clínica, e nós pensamos que era preciso abrir uma escola. Nós pensamos isso, mas precisava de dinheiro... como é que íamos fazer? Também um grupo de mães se reuniu um dia e disse que nós precisávamos abrir a escola, porque elas perceberam que os filhos delas estavam se desenvolvendo rápido, bem mais do que nas escolas de surdos municipais e estaduais,

onde o ensino era muito lento. As mães estavam felizes, pedindo por favor para nós abriremos a escola, mas o problema era o dinheiro. Como íamos conseguir dinheiro? Até então, era final de 2001.

“Foi quando a Sibeles me falou que, como eu estudava Pedagogia, eu podia fazer um projeto para a escola. Eu entreguei a proposta para ela, para ver se faltava incluir alguma coisa ou arrumar o que estava lá. Daí eu escrevi o projeto, pensando agora já numa abordagem bilíngüe. Eu não queria mais fazer igual outras escolas, que optavam primeiro pela língua de sinais, e só depois pelo português, ou dizer que ia depender de cada criança... eu não queria assim! Eu queria as duas línguas ensinadas desde o início, mas em horários diferentes. Como? Por exemplo, de manhã, português escrito e português oral; à tarde, normal, como em qualquer outra escola, português, matemática, história, tudo usando língua de sinais. É claro que tem muito português também nos livros, mas a comunicação na classe é em língua de sinais, os conteúdos são trabalhados na língua de sinais. De manhã também, a língua de sinais é necessária para ensinar e explicar a escrita do português. Depois, teria também a aula de português oral, mostrando para a criança como aquela escrita é falada. Para a criança, o mais importante não era aprender a falar, mas sim perceber o que a outra pessoa está falando oralmente. Ver e entender o que o outro falava. Só para ela conhecer mesmo. Depois, quando ela estiver maior, ela vai poder escolher um caminho ou outro, vai estar livre para decidir se vai ou não oralizar.

“Então nós começamos com 8 crianças, porque algumas mães começaram a ficar com medo, ‘Se a escola fechar, eu vou colocar meu filho onde?’ Muitas mães preferiram outras escolas, e nós achamos ruim, porque 8 alunos era pouco. Mas tudo bem, não tinha problema, decidimos começar assim mesmo. Era 2002, e a prefeitura não tinha aprovado o projeto da escola. A gente tinha demorado para entregar o projeto, e agora só em 2003. Mas a gente pensou em continuar assim mesmo, escondido, e nós continuamos. Em um ano, as crianças aprenderam tanta coisa! Só tinha professores surdos, no início eram dois. A língua de sinais se desenvolvia rapidamente, e o português também começou a melhorar rápido. O problema é que a gente percebia que o português dos alunos era muito caótico. Eles conheciam muitas palavras, mas as frases eram péssimas. A gente ficou com dúvida no início, mas percebemos que o problema eram os professores surdos. Porque esses professores também tinham dificuldade para ensinar português para as crianças. A gente viu que eles tinham esse problema. Eram todos excelentes profissionais, mas para ensinar frases em português, não dava. Também os professores

mostravam dúvidas sobre o ensino, e a gente começou a analisar e ver que, se eles tinham dificuldade com português, como iam poder ensinar?

“O tempo passou e em 2003 a escola foi aprovada. Em 25 de dezembro de 2002, a escola foi aprovada pela prefeitura, e foi um grande presente de Natal para nós. Nós comemoramos! Em 2003 aumentou o grupo de alunos para 16 crianças. Eram os mesmos alunos daquela clínica antiga de fonoaudiologia. Acontece que as mães esperaram para ver se a escola era boa, e quando viram que deu certo já por um ano, colocaram as crianças de novo com a gente. Então nós começamos a pensar que era necessário chamar professores ouvintes, que soubessem língua de sinais, para dar aulas de português. Eu pensei em fazer um projeto diferente. Por exemplo, nas escolas em geral, da primeira série até a quarta, há um único professor que é responsável pelo ensino de todas as matérias. Eu pensei que poderia ser diferente, os alunos terem professores que mudam. Por exemplo, um professor de português, um professor de matemática, um de história, um de geografia. Eu quis fazer diferente. Em primeiro lugar, porque os professores ouvintes que sabem língua de sinais, têm jeitos diferentes de sinalizar. E a criança precisa ter contato com vários tipos de ouvintes sinalizando. Em segundo lugar, porque a criança surda não percebe claramente que agora é aula de português, depois é aula de matemática. A aula muda, ela pega um outro livro e começa usar, mas não percebe que ‘Esse é o professor de matemática e agora a aula vai ser para aprender matemática’. Então eu fiz o projeto e entreguei para a prefeitura, mas a prefeitura não gostou, disseram que era necessário um só professor. Eu expliquei qual era o problema das crianças surdas, e que também era importante as crianças perceberem a diferença entre a cultura do ouvinte, que tinha jeitos diferentes, e a cultura dos surdos. A prefeitura então aprovou, e até hoje está assim. Os professores ouvintes fazem curso de língua de sinais à parte, em particular. Eles têm que treinar muita língua de sinais, me fazem perguntas, trazem as dúvidas, e assim vão dar aula de língua portuguesa. Nas outras matérias, como matemática por exemplo, são professores surdos.”

– Antes de fundar a sua escola, você trabalhava do que?

– Eu já comentei que eu comecei a trabalhar com crianças surdas com 16 anos, na clínica de fonoaudiologia. A primeira vez foi lá. Depois eu fui convidada para trabalhar no Sta. Terezinha. Eu trabalhei lá 2 anos dando aulas para crianças surdas. Eu já estava estudando, então eu trabalhava e estudava todo dia. Eu substituí uma professora que ficou de licença por 2 anos. Eu dava aula de Matemática, Ciências e Teatro, para a quarta série. Isso foi por 2 anos, e quando acabou, no ano seguinte, eu comecei a trabalhar na

Derdic, à tarde, como instrutora de língua de sinais. Na mesma época, a FENEIS me convidou para dar aulas de língua de sinais no nível III, direto no III. Você conhece a Tereza, que era gerente administrativa da FENEIS na época? Então, ela acreditava que eu era capaz de dar aulas no nível III. Mas eu não tinha vontade de dar aulas lá na FENEIS. Esse era o caminho para quem queria ser instrutor, e eu queria ser professora de surdos. Mas eu fui lá ajudar e comecei esse trabalho.

“Depois, eu me formei, e a Derdic me convidou para eu começar a trabalhar como professora, igual a qualquer outro professor. Eu comecei então a trabalhar com bebês, de zero a três anos de idade. Eu trabalhava junto com a mãe e o bebê. Mas era um problema... um grande problema! Porque lá na Derdic funciona assim, a mãe procura a escola e a coordenadora chama ela para uma entrevista. A coordenadora pergunta porque a mãe quer colocar o filho na escola, e a mãe explica, ‘Por causa do meu filho que é surdo...’. Daí a coordenadora diz que o trabalho com crianças na Derdic é através da língua de sinais, que favorece muito o desenvolvimento cognitivo da criança, e então pergunta se o filho ou a mãe sabem língua de sinais, mas em geral nenhum dos dois sabem. A coordenadora precisa também saber quantos anos o filho têm, porque se tiver menos de 3, a escola não pode ficar com ele. Só acima de 3 anos. Se passar por esses critérios, a mãe pode colocar a criança junto comigo, no PAB, o Programa de Atendimento a Bebês Surdos, que fica dentro da Derdic. A mãe então leva a criança para esse programa, e lá dentro a gente usa língua de sinais direto, nada de escrita nem de oralização.

“No atendimento, eu começo a brincar com o bebê e ele começa a me olhar. Eu faço sinais, ‘ISSO + BOLA’, e ele repete ‘BOLA’, e eu faço brincadeiras. Mas eu percebi que, com o tempo, o bebê começa a se aproximar mais de mim, e a se afastar da mãe. A mãe não entende o filho! Eu ensino, falo para o bebê olhar para ela. Mas quando a mãe sinalizava alguma coisa, a criança se virava para mim, queria brincar comigo. Porque comigo a troca era mais rica e rápida. Eu comecei a ficar preocupada. Então eu comecei a ensinar primeiro os sinais para a mãe, e pedir para ela falar para a criança, mas quando ela falava, a criança respondia para mim. A criança já tinha percebido que a mãe era diferente. Eu insistia para a criança responder para a mãe, e às vezes ela respondia, mas logo depois olhava para mim. E eu explicava os sinais para a mãe.

“O ouvinte, quando o surdo está falando com ele em língua de sinais, fica sempre com a cara impassível e a cabeça parada. O surdo fica pensando, ‘Será que ele entendeu ou não?’. Quando são dois surdos conversando, enquanto um fala o outro fica fazendo

acenos com a cabeça, pra indicar que está entendendo. Por exemplo, enquanto uma pessoa me conta uma história e eu vou mexendo a cabeça constantemente. Quando são dois ouvintes numa conversa, o ouvinte faz ‘hm...’ ou ‘a-hã’, esses sons, e o outro entende. O surdo vai mostrando isso com o rosto, balançando a cabeça para cima e para baixo. Então o bebê ficava olhando a mãe e ela não sinalizava nada com a cabeça, o bebê ficava sem entender. Precisa explicar para a mãe que ela precisa acenar com a cabeça para tudo que o bebê falar, mas ela reclama, ‘Ai, dói o pescoço...’. Eu dava risada e dizia, ‘Mas precisa, ele não ouve nada’. Aí ela começava a fazer. Eu percebia que muitas mães gostavam de mim, mas dentro do trabalho, parece que elas ficavam decepcionadas. Porque o bebê só interagiu comigo. Mas dentro de casa também elas não tentavam. Elas precisam aprender mais língua de sinais para se comunicar com os filhos. Na escola, elas aprendiam só um pouco, durante uma hora, e depois mais nada. Como que elas iriam continuar fora da escola? Por isso, as mães sofrem muito”.

– Você pensa que a família não tem interesse em língua de sinais, ou tem preconceito com surdo, ou falta de conhecimento, de aconselhamento... o que você pensa que acontece?

– Um pouco de cada. A maioria das famílias é bem pobre, a grande maioria. Algumas mães não sabem ler e escrever, são analfabetas. O conhecimento de mundo delas é muito pequeno. Às vezes, eu fico insistindo para elas olharem para os filhos, mas elas ignoram eles. Eu falo, “Dá a bola para ele”, elas dão, mas com total desinteresse. O desinteresse está estampado no rosto! Mas tem mãe que não, que quer saber como fazer e fica ansiosa. Essas têm muita vontade, e aceitam de verdade a surdez. As outras têm vergonha, ficam dizendo, “Ele grita muito, por favor ensina ele a não gritar”. Eu falo sempre, “Ele é um bebê, você precisa dizer que não pode, explicar que existe a voz”. Mas tem mãe que tem vergonha porque a criança começa a gritar dentro do ônibus. Então tem algumas que acham natural, mas outras que não aceitam. A maioria das famílias pobres não aceitam a surdez, não mesmo. São muito poucas.

– Você acha que sua experiência é diferente da maioria dos surdos?

– Sim, eu acho, porque minha família é surda, eu tenho mais conhecimento, sei melhor o português, são muitas coisas diferentes. Também tem surdos que preferem casar com ouvintes, ou terem filhos ouvintes. Mas eu penso diferente. Eu convivo no mundo dos ouvintes há muito tempo, mas eu prefiro casar com surdo, ter filho surdo. Eu cresci nesse meio e já estou acostumada. Sempre no Natal, ou em aniversários, todos

que se reúnem são surdos, e eu gosto mais assim. Só a minha avó, coitada, que é ouvinte. Eu gosto de me sentar e ficar com ela, mas quando eu vejo o mundo ouvinte, e vejo o mundo surdo, eu prefiro sempre os surdos. Porque os parentes da minha avó que são ouvintes, ficam conversando em português, e às vezes enche a paciência. Eu deixo eles conversando lá, porque ficar pedindo explicações toda hora, oralmente, não dá. Eu prefiro usar sinais direto. O comportamento, a cultura nossa é diferente.

“Então eu penso, às vezes eu encontro outros surdos e eles sempre perguntam, ‘Você se casou com um surdo, vai ter um filho surdo?’. E eu digo, ‘Sim, eu quero filho surdo! Deus é quem sabe, mas eu quero um filho surdo!’ Eles fazem cara feia, dizem que vai dar muito trabalho, mas eu não me importo, a gente se acostuma. O próprio surdo fala que vai dar muito trabalho, porque ele próprio já viveu no mundo de ouvinte, em família de ouvinte. Precisou ir em fono, tem muita dificuldade para aprender a escrever português, e agora vai ter um filho surdo? Vai dar muito trabalho, entende? Mas pra mim, não tem diferença.

– Você disse que a cultura é diferente, mas qual a diferença entre a cultura do surdo e a do ouvinte? São comportamentos, idéias... o que exatamente?

– Sim, eu penso que nós, todos nós, vivemos no Brasil e temos uma cultura brasileira, que é bastante diversificada. Mas eu acho que dentro do mundo surdo, é como se fosse uma subcultura. É diferente, principalmente por causa da língua própria do grupo. Por causa da língua diferente, os surdos têm comportamentos muito diferentes. Por exemplo, o surdo olha para qualquer coisa em movimento ao redor dele, os ouvintes em geral não ligam. Tem surdo que vai em danceterias, com amigos ouvintes, mas o que eles fazem? Aproveitam a luz piscando e conversam, conversam, conversam em sinais... Dançar não é o principal” – interessante, como aconteceu na conversa com os outros entrevistados, o tema do bate-papo entre surdos traz um sorriso em seu rosto. “São muitas coisas diferentes mesmo. Eu penso que, como humanos, somos todos iguais, mas o modo de viver no dia a dia é diferente.

“Por exemplo, imagina você indo para o trabalho, e chegando lá todos são surdos, você é o único ouvinte. Você percebe que é diferente, fica um pouco perdido. Você não sabe como acompanhar as conversas com mais de duas pessoas, ‘Ele já respondeu? O outro também já respondeu?’. Você pode chamar alguém piscando a luz, ao invés de atravessar todo o corredor pra chamar a pessoa. Basta piscar a luz e, quando a pessoa

olha, você diz, ‘Vem aqui, quero falar com você’. Eu acho que são alguns comportamentos diferentes.

– A sua família é toda surda?

– Sim, todos. Bom, o meu irmão casou com uma ouvinte, o Patrick. Eles moram aqui pertinho. Ele casou com uma ouvinte, mas ela tem dois irmãos surdos. E ele tem dois filhos, a primeira menina que nasceu surda, e a segunda ouvinte.

“Minha família surda é grande, minha mãe, meu pai, o meu tio Eduardo, que você conhece. A esposa do Eduardo também é surda, mas o filho é ouvinte. Meu marido é surdo. A Íris, irmã do meu marido, também é surda, e casou com um marido surdo. Tem um bebezinho surdo, de 6 ou 7 meses, que já está começando a usar língua de sinais...”

– Outros surdos de famílias ouvintes me dizem que a primeira vez que descobriram a comunidade surda ficaram deslumbrados, admirados. Você não, sempre esteve acostumada...

– É verdade! Sempre que a minha família se reúne, e vem algum amigo surdo de fora, ele adora, quer ficar, quer morar aqui! – Priscilla comenta, abrindo um sorriso largo. “Quer ficar horas e horas conversando em língua de sinais. Eu falo, ‘Opa, eu preciso dormir, olha o relógio, tá na hora de ir embora!’. Eu estou acostumada, mas os surdos sentem uma grande ansiedade por esse tipo de convivência. Dá pra perceber! Eles adoram ficar conversando em língua de sinais.”

– Quando você dava aulas na FENEIS, a maioria dos alunos ouvintes eram professores, familiares, ou tinha de tudo? – perguntei, procurando direcionar um pouco a entrevista para meu interesse pelo ensino de língua de sinais.

– Tem muitos diferentes... a maioria são professores. Porque a FENEIS é livre, qualquer um que tiver interesse em língua de sinais pode fazer esse curso, mas a maioria que procura são professores. Porque os professores percebem que precisam trabalhar com o aluno surdo e eles não sabem língua de sinais. A rede municipal é a única que paga os professores. É assim: o professor percebe que precisa de língua de sinais, e pede uma verba para o município, para pagar os cursos. Ele recebe essa verba, e quando faz o curso, isso conta pontos para o professor, ele vai subindo na escala. Assim o professor aproveita para aprender língua de sinais.

“Também depende da escola. Tem escola com instrutores surdos trabalhando dentro e eles dizem quando o professor precisa de um curso de língua de sinais. Outras

escolas não têm instrutor surdo, e o professor precisa ter vontade própria para ir procurar. Mas a maioria que eu dou aulas são professores mesmo.

– Você vê diferenças entre ensinar professores, ou familiares, ou outros tipos de público? Há diferenças, por exemplo, em interesse, conhecimento, essas coisas?

– Sim, tem diferenças. Por exemplo, um professor vai em um curso para aprender língua de sinais, porque está preocupado com o trabalho. Ele vai usar língua de sinais de um jeito particular, da mesma maneira como ele aprendeu no curso. Agora a família, como é que vai se comunicar com o filho? Eles aprendem com a própria criança, porque acham importante. Aí quando vão num curso, eles mostram, “Mas eu aprendi esse sinal de outro jeito, porque meu filho me ensinou”. Eu falo, “Tudo bem, pode continuar com esse sinal, mas agora você aprendeu mais um”. Assim eles ficam sabendo dois sinais diferentes.

“A família também mostra interesse, fica fazendo perguntas. Quer descobrir sinais para a vida pessoal, por exemplo, ‘SEXO’, ‘DROGAS’, eles estão preocupados em como explicar para os filhos algumas coisas que são perigosas. Quando é assim, eu ensino em particular. Já com os professores, a preocupação é outra, ‘Como é que vou ensinar português para as crianças?’ Eu também estou mais preocupada com isso. Outras pessoas, em particular, querem virar intérpretes no futuro. Elas participam muito mais da vida na comunidade surda, ao contrário dos professores, que participam muito pouco. Aqueles que têm interesse em ser intérpretes no futuro convivem muito com a comunidade. Os outros não. Então eu percebo que dependendo de quem é cada aluno, ele vai ter um jeito muito diferente mesmo dos outros, como o interesse, a vontade de aprender.

– Quando a Tereza te convidou, você começou diretamente no nível III ou antes você deu aulas no nível I e II?

– O nível I e II, eu dava aulas particulares. Eu não queria dar aula dentro da FENEIS. Eu fiz curso lá, aprendi, foi legal, mas eu não queria trabalhar lá. Em outro lugar, lá na clínica de fonoaudiologia Casa Amarela, eu dava aulas de língua de sinais para as pessoas que queriam desenvolver mais a língua de sinais. Só assim, particular; dentro da FENEIS não. Eu acho que a diferença é igual quando você é criança, e vai aprender o português em todas as séries, na primeira, segunda, terceira. O nível vai aumentando. É o mesmo com a língua de sinais. Tem um nível básico, que ainda é bem restrito, só trata das coisas principais que a gente usa na vida. No nível intermediário, já aumenta um

pouco, a pessoa tem que utilizar mais o corpo, as expressões faciais, os classificadores. No nível avançado, a pessoa tem que ler textos, você lembra como era? Tem que ler textos, e precisa imaginar como sinalizar aquilo, como iria interpretar para os surdos. Não é um curso de formação de intérpretes, é só para aumentar o conhecimento deles mesmo. Agora parece que a FENEIS está pensando em fazer um outro nível, o nível IV. Isso seria bom, para formar intérpretes. Mas é talvez, no futuro, hoje ainda não tem.

“No nível III, eu não ensino língua de sinais, basicamente. No nível III, eles já sabem a língua de sinais, então eu vou aprofundar mais. Ver o que falta e ajudar, principalmente a estrutura da língua. Por exemplo, o aluno faz os sinais, ‘EU + IR + CASA + AMIGO’. Não... em língua de sinais é assim, ‘CASA + AMIGO + EU-IR’. Precisa trocar a ordem. O ouvinte percebe, mas é difícil. Então eu mostro para o ouvinte que no nível I e II ele já aprendeu a língua de sinais, agora o que precisa é aprender a utilizar ela certo. Porque em língua de sinais, nós sempre começamos pela coisa grande, e depois vai diminuindo. Por exemplo, ‘PRAIA + EU-IR’. Já o ouvinte sinaliza, ‘EU-IR + PRAIA’. O surdo não, ‘PRAIA’ vem primeiro, o lugar, que é grande. Depois, ‘EU-IR’, que direciona para a praia. Então o ouvinte precisa perceber isso...

– Mas eu acho que isso também é ensinar língua de sinais... Você falou que não...

– Sim, mas não é ensinar palavras, como por exemplo, “CASA”, “PAI”, coisas bem simples. É mais profundo. Porque eu não posso ensinar língua de sinais, no nível III, ficar ensinando vocabulário. Tem professores que vem de São Bernardo do Campo, do ABC, e trazem sinais diferentes. Eu não posso ficar falando que aquele sinal está errado, e que o certo é esse. Precisa respeitar essas diferenças. Eu só ajudo no que falta, mostro mais a estrutura mesmo, própria da língua de sinais. Eu não procuro corrigir o que está errado nos alunos não.

– No começo, quando você começou a dar aulas, tinha algum surdo que te ajudou, que tivesse mais experiência?

– Não, nada! Quase só dentro da família que eu aprendi. No começo, antes de mim, tinha só a Silvia, o Eduardo, eram pouquíssimos instrutores. A Regiane também, e mais um outro instrutor que eu não me lembro. Então esses quatro passaram o conhecimento para os outros, a Sylvia, o Juscelino, e eu também nesse novo grupo. Mas para o nível III, eu ficava perguntando para eles sobre a estrutura e eles não sabiam. A gente dizia, “CASA + EU + IR”, mas ficava todo mundo na dúvida sobre a ordem certa. Eles usavam a língua de sinais naturalmente, mas não estavam acostumados a prestar

atenção na estrutura. Não percebiam isso. Então eu comecei a pesquisar em livros e revistas dos Estados Unidos, França e Argentina. Eu pesquisei em livros de lingüística pra ver qual era a estrutura, se estava mesmo certo. Eu percebi isso vendo a minha família, que usa uma língua de sinais própria mesmo, porque os surdos, no mundo de fora, quando encontram outras pessoas, não percebem. Percebi que é algo de dentro, e entendi melhor.

“Por exemplo, teve uma vez que eu discuti com um surdo, faz um certo tempo, por causa de uma frase, ‘Por favor, lave os olhos’... não, na verdade era, ‘Por favor, tire a areia dos olhos’. Eu perguntei como ele sinalizaria, o jeito natural dos surdos sinalizarem essa frase. Por exemplo, se você vê a criança com areia nos olhos, você fala o que para ela? Basta dizer, ‘VAI + LAVAR’ – ela disse, executando o sinal ‘LAVAR’ na altura dos olhos. Não precisa sinalizar ‘OLHOS’, que parece ser o principal. O surdo não gostou e reclamou, ‘Ah, sua chata, você fica pensando em estrutura diferente, pensa que é inteligente...’. Eu vi que ele não percebia. Depois tinha um outro instrutor, que trabalhava dentro de uma escola, e eu perguntei o que elealaria para a criança que tinha areia nos olhos. Ele pensou e disse, ‘VAI + LAVAR + TER + AREIA’. Eu percebi que era assim mesmo, que era diferente o jeito de sinalizar. Na frase em português não aparece ‘TER’, e o ouvinte pede para ‘tirar’; já o surdo mostra que tem alguma coisa no seu olho, e que precisa lavar. Se você disser para um surdo ‘TIRAR’, o surdo pensa, ‘Vou arrancar meu olho pra lavar ele?’ – nós dois damos risada. Eu achei legal, então fui para a minha aula e mostrei para os ouvintes. Perguntei como eles sinalizariam. Eles ficavam na dúvida, sabe?

– Você disse que já leu pesquisas de lingüística... você pensa que a relação dos surdos com a universidade é boa hoje? Eu me refiro tanto aos surdos entrarem nas universidades, quanto aos ouvintes que já fazem pesquisa e querem se relacionar com os surdos.

– No começo, eu era a única surda a entrar na PUC, a primeira. Não tinha contato com quase ninguém. Eu fiquei estimulando os surdos, empurrando eles para irem fazer Pedagogia. Porque os instrutores tinham a formação muito fraca, não tinham preparação para serem professores de língua de sinais. Eles precisavam fazer Pedagogia e, se quisessem depois, podiam mudar para outra coisa no futuro. Mas os surdos reclamavam, falavam que português era muito difícil, que ler era difícil, e que não estavam acostumados. Eu falava, “Tenta arrumar um intérprete”, mas eu também não conseguia. A PUC não aceitava. Só no quarto ano que eu consegui um intérprete, porque surgiu uma lei exigindo. Eu fiquei feliz, mas perdi os três primeiros anos. A sorte é que eu tinha uma

amiga que sabia língua de sinais, e ela interpretou pra mim durante 3 anos. Na aula mesmo ela ficava interpretando, e eu dizia, “Paciência, deixa pra lá, depois eu leio o texto”, mas ela insistia, dizia, “Não!” e começava a interpretar. Ela me ajudou. Eu dizia que não precisava, que era cansativo, e eu podia ler o texto, depois me sentar com os professores. Alguns professores tinham paciência, outros já não gostavam e diziam, “Ah, vai ler o texto, você sabe ler”, ou, “Escreve a pergunta e depois da aula você fala comigo”. E quando eu procurava eles depois da aula eles diziam, “Hm, desculpa, estou sem tempo, tenho que dar aula”. Era sempre assim.

“Depois eu percebi que os surdos começaram a entrar em várias faculdades. Foi na época que você começou também suas pesquisas na USP, a ficar interessado em língua de sinais. Eu achava isso bom, mas dá pra ver que tem muito surdo que pensa, ‘Ah, o ouvinte vai vir aqui pesquisar? Ele só quer explorar, subir na carreira, enquanto o surdo continua sempre na mesma, por baixo’. Eu falo pra os surdos, ‘Se você acha que é assim, faz igual ao ouvinte: pergunta para ele se ele quer aprender língua de sinais, e se quiser, explora ele também’. Por exemplo, usa o ouvinte para divulgar a língua de sinais em outros lugares, para a língua ficar mais reconhecida no futuro. A universidade precisa de pesquisa, e se a pessoa faz boa pesquisa, isso se reverte para os surdos. É preciso lutar.

“Mas os surdos estão acostumados a agir como antes, ‘Ah, você é ouvinte, já sabe falar português, vai lá lutar para mim. Eu sou surdo, coitado de mim’, e ficam sentado esperando. Não deviam, mas tem alguns surdos que continuam agindo assim. Pensam que para o ouvinte é fácil, então é ele que tem que ir fazer. Não é assim! É preciso integrar os dois. Por exemplo, você sabe mais coisas profundas, lingüística, eu sei mais sobre a comunidade surda, a convivência, a língua, mas não sei nada de lingüística. A gente faz essa troca de experiências, que é muito boa. Eu acho importante isso, mas alguns surdos são muito desconfiados. Ele vai me usar, então eu vou sair fora. Outros aceitam ajudar.

“Eu acho que falta muito conhecimento sobre o mundo do ouvinte. Por exemplo, se o surdo conhecesse o jeito dos ouvintes, que têm interesse e gostam de pesquisar, de divulgar o conhecimento, fazer mestrado e doutorado... Por que é que o ouvinte estuda? Porque quer aprofundar o conhecimento, aprender mais coisas, a maioria dos ouvintes gosta disso. Já o surdo não pensa assim. Ele só percebe o mundo do conhecimento quando ele vai para a universidade, e vê quanta coisa tem para pesquisar e estudar. Se o surdo vive fora da universidade, e olha o pesquisador, já pensa que ele está se

aproveitando, ‘Para que estudar?’, ele pensa. É uma visão diferente, falta conhecimento sobre a universidade.

– Bom, a primeira fita já está quase acabando. – eu comentei, ao ser informado pela minha amiga Andrea que a fita estava a alguns minutos do seu final. “Você acha que tem alguma coisa importante que a gente ainda podia conversar?”

– Parece que eu já falei tanto, já falei tudo... – ela respondeu, sorrindo. Você vai ver só na transcrição!...

De fato, a entrevista parecia ter transcorrido de uma maneira tão intensa! Após meu comentário sobre o fim da fita, parecia ser essa, embora de fato não fosse, a primeira oportunidade que tivemos para respirar, para tomar um fôlego. Priscilla tinha falado com muita liberdade e empolgação sobre sua vida, sem que fosse necessário para mim conduzir a todo momento sua narrativa. Para isso certamente contribuiu o fato de que, em sua casa, nós estávamos num ambiente bastante confortável e tranquilo, especialmente para ela própria, ao contrário do espaço inevitavelmente institucional da Escola do Futuro/USP. Com a sensação de missão cumprida, então, tudo que pude fazer foi concordar com sua colocação:

– É verdade, você falou bastante coisa! Então, muito obrigado!

– Ok. Se precisar, pode me procurar...

“Pode me procurar... *sem problemas*” – eu ousaria acrescentar às suas palavras, como algo que Priscilla não disse, mas que certamente poderia ter dito.

No mundo surdo, a palavra “problema” aparece de uma maneira tão constante, percorrendo a experiência de vida dos surdos na família, na escola, no trabalho, que muitos de nós acabamos esquecendo de que o “problemático” nessa questão não é a surdez em si, mas o contexto social no qual os surdos se inserem; o contexto de uma sociedade majoritária ouvinte que se mostra despreparada, material e ideologicamente, para receber indivíduos com uma condição lingüística e cultural distinta da norma social.

No caso de Priscilla, é interessante notar, o fato de ela ter nascido numa família de surdos, e ter tido contato desde cedo com o mundo surdo (dos pais, amigos e irmãos) e com o mundo ouvinte (da avó), preparou-a para ambos, mostrando-lhe como viver de uma maneira tranquila e não problemática nesse entre-lugar lingüístico e cultural que o indivíduo surdo ocupa. Os “problemas” ligados à surdez, então, só surgem em sua vida no instante em que ela entra em contato com o “mundo de fora”, como ela mesma iria definir, isto é, quando ela, já adolescente, conhece crianças surdas nascidas em famílias de

ouvintes e percebe o quão “problemático” o desenvolvimento delas parecia ser. A partir de então, o “problema da surdez” passa a fazer parte de sua vida, mas apenas na medida em que ela vai lutar para solucioná-lo na experiência alheia.

Se, em certo sentido, a constatação de que o “problema da surdez” é social e não biológico parece um pouco desanimadora, tão logo olhamos para nossa sociedade e constatamos que a visão patológica da surdez continua a vigorar de maneira generalizada, em um outro sentido, essa constatação é bastante animadora: ela nos revela que a solução para o problema, não estando determinada (biologicamente) e sim construída (socialmente), é perfeitamente possível de ser encontrada, tão logo começemos a refletir de maneira mais comprometida e cuidadosa sobre a questão.

*

4.2. Conclusão

Na conclusão deste item, encerro com uma rápida auto-avaliação dos procedimentos alternativos da história oral desenvolvidos no presente trabalho. Um primeiro aspecto, de não muito fácil solução, foi o sistema de sinalização adotado para a diferenciação de vozes. Baseando-me em uma edição que possuo de um livro de Dostoiévski (“Os irmãos Karamázov”), decidi-me pela utilização de *barras* para introduzir os parágrafos referentes às tomadas de turnos, de *aspas* para indicar os parágrafos referentes à continuidade das falas dos entrevistados, de *apóstrofes* para indicar discurso direto dentro dessas falas, e da *ausência de qualquer sinalização* para indicar os parágrafos contendo intervenções do narrador distanciado. Apesar de considerar tais convenções razoavelmente satisfatórias, confesso que elas não me parecem ideais, em alguns momentos a mudança de “ator” podendo ter se operado de uma maneira sutil o suficiente para confundir o leitor.

Um segundo aspecto, que pode ter contribuído para minimizar esse problema, foram as diferenças de registro de fala que impingi sobre as vozes envolvidas nas histórias. Tal procedimento consistiu em dar às palavras e à estrutura dos enunciados de ambos interlocutores na entrevista um tom de informalidade, reservando o registro formal apenas para o narrador distanciado. Além disso, o caráter mais analítico e mais explicativo das colocações do narrador-pesquisador pode também contribuir para evitar mal entendidos decorrentes da possível fraqueza na sinalização no texto.

Um terceiro aspecto do qual o leitor deve estar ciente é que o fato de a LSB não possuir um sistema de transcrição, e de ainda não ter sido suficientemente descrita lingüisticamente, faz com que a minha presença na própria fala (apresentada como sendo a) dos colaboradores surdos seja muito mais intensa do que eu desejaria que fosse. Apesar disso, todas as entrevistas transcritas passaram pelo processo de conferência com os colaboradores, que ao final as autorizaram assinalando inclusive seu desejo de serem vinculadas com os seus nomes reais – fato que, se por um lado não resolve a questão, por outro lado a torna menos grave.

Um último aspecto a ser assinalado, então, certamente o mais importante dentre todos, é que a presença do narrador distanciado não deveria sob hipótese alguma colocar o

principal “ator” das entrevistas, os colaboradores surdos, na condição de pano de fundo. Em minha avaliação, acredito que tal princípio não tenha sido violado, porém se o leitor entender que de alguma maneira o narrador-pesquisador ofuscou a experiência de vida dos entrevistados, reconheço que meu objetivo mais fundamental no desenvolvimento dessa proposta tenha fracassado.

O leitor estando agora já familiarizado com as experiências de vida dos colaboradores surdos, de uma maneira global, passarei em seguida a focalizar o recorte temático da presente pesquisa, apresentando os conceitos e os argumentos que deverão dar sustentação às análises sobre o ensino da LSB como segunda língua pelos professores surdos.

5. O RECORTE TEMÁTICO DA PESQUISA

O professor sob foco na pesquisa de ensino/aprendizagem de LSB como segunda língua

5.1. Introdução

Como visto no item 2 deste trabalho, a qualidade do ensino de LSB como segunda língua tem uma importância fundamental para a comunidade surda brasileira. Esforços no sentido de contribuir para a melhoria desse ensino já foram feitos em outras oportunidades (Leite, 2001a; 2001b; 2001c), porém com ênfases notadamente distintas da que a presente pesquisa apresenta. Enquanto a primeira pesquisa de IC colocou sob foco o pesquisador enquanto aprendiz, analisando subjetivamente, através dos estudos em diário, os mais diversos fatores (i.e. lingüísticos, psicológicos, pedagógicos e sócio-culturais) presentes no ensino da LSB como segunda língua, a segunda pesquisa de IC foi uma tentativa de estabelecer uma primeira ponte de diálogo entre os professores surdos e as pesquisas científicas sobre ensino/aprendizagem de línguas, através da tradução de um livro sobre o ensino da ASL como segunda língua nos Estados Unidos, e da discussão desse livro com os professores surdos brasileiros.

Ambas as ICs permitiram alcançar conclusões de relevância para aqueles que desejam pesquisar nesta área. A primeira IC veio corroborar a hipótese inicial de que, para o aprendizado de LSB, ainda existem poucos recursos e pouca experiência acumulada. As análises do diário revelaram a ausência quase completa de materiais teóricos e didáticos sobre a LSB, metodologias de ensino bastante distanciadas das discussões no campo de ensino/aprendizagem de L2, e, por fim, facilidades e dificuldades específicas no aprendizado de línguas sinalizadas como a LSB que poderiam ser consideradas pelos professores surdos na busca de otimização de seu ensino (Leite, 2001a: 22-61).

À busca de problemas – se é que se pode, assim, definir o objetivo principal da primeira pesquisa – seguiu-se então uma busca de soluções. A segunda IC buscou viabilizar

o contato dos professores surdos com as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de L2, sob a luz das questões identificadas no diário. Nesta etapa, contudo, alguns obstáculos inesperados se contrapuseram às expectativas: estabelecer um diálogo natural e simétrico entre o mundo ouvinte (do pesquisador) e o mundo surdo (dos professores) não dependeu da mera disposição e motivação de cada uma das partes. A análise da pesquisa revelou uma dificuldade de diálogo que se devia, em primeiro lugar, ao ceticismo relativamente generalizado (e em grande parte justificado) dos professores surdos em relação à academia; e, em segundo lugar, à nítida dificuldade e pequena familiaridade desses professores com textos em língua portuguesa – textos que formariam a base das discussões (Leite, 2001b: 4-9).

A constatação de uma conjuntura caracterizada por um profundo distanciamento entre surdos e ouvintes – maior do que as expectativas iniciais poderiam supor – acabou por colocar, então, numa posição difícil, quaisquer propostas imediatas de intervenção externa (acadêmica) no campo de ensino da LSB. Para agravar a situação, o distanciamento entre o mundo surdo e o ouvinte diz respeito não apenas à prática atual de ensino de LSB, mas à própria experiência de aprendizagem de L2 (extremamente empobrecida e raras vezes bem sucedida) à qual a grande maioria dos professores surdos foi exposta durante seus anos escolares.

Sendo o objetivo de minhas pesquisas colocar em questão a prática de ensino de LSB como segunda língua, a fim de suscitar a sua reflexão e aprimoramento, parece, portanto, um passo importante, entender as características da base de conhecimento e das crenças que orienta a prática dos professores surdos: qual é a sua origem; de que natureza é constituída; e como evolui? Tais questões seriam difíceis ou até impossíveis de serem tratadas sem que nos abrissemos para o que o próprio professor surdo tem a dizer. Daí a relevância, nesse momento, de uma pesquisa que ajudasse a minar a grande barreira que permanece entre ambos os mundos, o surdo e o ouvinte, oferecendo meios através dos quais a experiência surda pudesse finalmente alcançar nossos olhos e enriquecer nossa compreensão acerca dos problemas recorrentes nas salas de aula de LSB.

Foi dessa forma que surgiu o interesse em colocar o professor como foco da pesquisa sobre o ensino de LSB. A seguir, então, com o objetivo de contextualizar essa abordagem de pesquisa dentro do grande corpo de estudos sobre ensino/aprendizagem

línguas, e a fim de esclarecer de que modo o foco no professor se singulariza em meio àqueles adotados em pesquisas de outra natureza, passarei, então, a traçar um breve panorama das diferentes tendências nas pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de L2, definindo, em seguida, algumas características metodológicas da presente pesquisa, bem como os resultados que ela pretende atingir.

5.2. A pesquisa centrada no professor

5.2.1. O contexto científico

A segunda metade do século XX foi marcada por um empreendimento intensivo de pesquisas sobre ensino/aprendizagem de L2. Na grande maioria dos casos, as investigações centravam-se no propósito de compreender o que se passa em uma sala de aula, de modo que pudessem ser elaboradas formas de intervenção capazes de tornar esse ensino mais eficiente. Com o passar das décadas, portanto, diferentes tendências de pesquisa sucederam-se umas às outras, no esforço de dar conta dos inúmeros fatores que pareciam influenciar de maneira decisiva o sucesso ou fracasso no aprendizado dos estudantes de L2.

Entre essas tendências, três irão marcar os grandes grupos de investigação que se desenvolveram na área: em primeiro lugar, as pesquisas sobre *método* que ocuparam os pesquisadores por várias décadas, e cujo objetivo consistia, por um lado, em desenvolver novos métodos de ensino, e, por outro lado, em examinar, avaliar, testar e comparar os métodos já desenvolvidos; em segundo lugar, as pesquisas com foco no *aprendiz* e nos *processos cognitivos* que subjazem ao seu aprendizado, conduzidas por volta da década de 70; por fim, as pesquisas focadas na *sala de aula* e na *interação* que nela acontece, levadas a cabo a partir dos anos 80 (Woods, 1996: 3).

Entre todo o corpo de pesquisa voltado para o desenvolvimento de métodos, três foram os critérios fundamentais que orientaram os estudos: a natureza da língua; a natureza do aprendiz e da aprendizagem; e a natureza do objetivo da instrução (McCleary, 2001). A idéia por trás desse empreendimento era a de que a metodologia de ensino, isto é, o padrão de comportamentos do professor em sala de aula, deveria variar de acordo com os valores atribuídos a esses três elementos básicos do contexto de ensino: o conteúdo, o aprendiz, e o objetivo. Cabe ressaltar, contudo, que em grande parte do tempo foram os dois primeiro

itens (i.e. natureza da língua e da aprendizagem da língua) os que mais concentraram as preocupações dos proponentes de métodos, os objetivos ficando restritos a um aspecto instrumental (i.e. os objetivos *do aprendiz*) (id.).

Por cerca de dois séculos, sob a inspiração do ensino do Latim clássico, o estudo da gramática se constituiu no foco principal do ensino de L2. Os livros didáticos consistiam em seqüências de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e sentenças para tradução. Quando as línguas modernas começaram a integrar parte do currículo das escolas européias, era basicamente esse método de ensino – que seria mais tarde chamado de *Método por Gramática e Tradução* – que predominava (Richards & Rodgers, 1986: 2). Considerando-se os três pilares metodológicos acima apontados, pode-se dizer que esse método via a língua como um conjunto de regras gramaticais abstratas, o aprendizado como um processo de memorização dessas regras, e o objetivo da instrução como a capacitação cultural e intelectual do aluno dentro da vasta literatura clássica (p. 3).

A primeira mudança no método tradicional de se ensinar língua ocorreu quando, principalmente por razões históricas, os objetivos da instrução começaram a ser questionados. O crescimento das oportunidades de comunicação entre os europeus suscitou a demanda de que o ensino de L2 também contribuísse para a proficiência oral dos estudantes. Essa ampliação do foco de ensino, iniciada já no século XIX, resultou no que seria mais tarde conhecido como o *Método Direto*. Baseando-se em princípios naturalistas, e buscando aproximar a aprendizagem de L2 à aprendizagem de L1, o método buscava utilizar a língua-alvo como meio de instrução – recorrendo a demonstrações e ações do professor, e não mais a traduções, para explicação do conteúdo. Embora a língua continuasse a ser vista como um conjunto de regras gramaticais, essas deveriam ser agora aprendidas dedutivamente através do uso da língua-alvo, e o objetivo da instrução seria o de habilitar o aluno não só a ler e escrever, mas também a falar e compreender a L2 (p. 7-9).

Até então, os métodos mais comuns no campo do ensino de L2 careciam, contudo, de qualquer fundamentação científica. Isso se modificou a partir do início do século XX, quando a elaboração de novos métodos passou a ser fortemente influenciada por teorias científicas, principalmente da psicologia e da lingüística. Foi assim que, num primeiro momento, sob o paradigma do estruturalismo e do behaviorismo americanos, nasceu a

primeira importante tendência no ensino de L2, a da *Análise Contrastiva* (Lado, 1972), aplicada em um dos mais influentes métodos já elaborados: o *Audio-Lingual* (Fries, 1945). O método enxergava a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados que deveria ser aprendido como um hábito – dedutivamente, através de repetição (do aluno-aprendiz) e reforço (do professor-modelo).

Num segundo momento, as fortes críticas de Chomsky ao modelo behaviorista (Chomsky, 1964 [1959]), aliadas ao paradigma gerativista por ele introduzido na lingüística e à emergência do paradigma cognitivista na psicologia, seria responsável pelo surgimento de uma nova tendência do campo de ensino de L2, conhecida como *Análise do Erro* (Corder, 1974 [1967]). A nova abordagem iria rever o modo como os professores de língua tradicionalmente tratavam os erros nos enunciados de seus alunos; sempre como algo negativo que refletisse um não-aprendizado, ou ainda um aprendizado equivocado, e que por essa razão exigiria uma constante modelagem desses enunciados por parte do professor. Na nova perspectiva, a *aquisição* (e não mais a *aprendizagem*) de L2 deveria ser entendida tal como a aquisição de L1: um processo inconsciente em que os erros se apresentavam de maneira natural e inevitável. Ao invés da correção, o procedimento do professor deveria ser semelhante ao de um adulto frente ao erro de uma criança, isto é, buscar sempre fazer sentido do significado da fala do aluno, tentando rephraseá-la ou expandi-la. Assim, o princípio estímulo-resposta-reforço que estava centrado na aprendizagem consciente da língua e que, por essa mesma razão, super-estimava o papel da correção, perdia a sua razão de ser.

Por fim, num terceiro momento, o avanço nos estudos da sociolingüística interacional e variacional e da etnografia da fala começou a chamar a atenção dos pesquisadores para a habilidade dos falantes de adaptar o seu uso lingüístico em vista dos diferentes contextos de interação (McCleary, 2001). Aliados às teorias psicológicas centradas nos clientes (Rogers, 1961), que enfatizavam o papel essencialmente ativo do sujeito no seu processo de aprendizado, tais estudos impulsionaram uma outra importante tendência no ensino de segunda língua: a *Abordagem Comunicativa* (Widdowson, 1978). Nas metodologias de ensino orientadas por tal abordagem, o conhecimento lingüístico que o aluno deveria adquirir não mais poderia ser isolado do conhecimento de uso da língua, e a participação ativa do aluno em sala de aula (i.e. sua produção lingüística) – livre da ameaça

que, em outras abordagens, o monitoramento constante do professor representava – passou a se mostrar fundamental para alcançar esses conhecimentos.

Em face dessas três tendências, ainda, não poderia deixar de ser mencionada uma última abordagem cuja influência no campo de ensino de línguas seria profunda: a *Abordagem Natural* (Krashen, 1982). Tendo como fontes inspiradoras, no âmbito teórico, a revolução chomskyana, e, no âmbito mais metodológico, a abordagem comunicativa, essa nova proposta também pressupunha, tal como a análise de erros, uma dissociação radical entre o processo (inconsciente) de aquisição de línguas e o processo (consciente) de aprendizagem de regras formais, relegando ao último um papel modesto e superficial para o domínio da língua-alvo. Na abordagem natural, a principal preocupação do professor no intuito de promover a aquisição da L2 pelo aluno passava a ser a de, por um lado, oferecer um *input* relativamente mais complexo do que aquele já conhecido pelo aluno, porém sempre de maneira compreensível e significativa; e, por outro lado, cuidar para que os filtros afetivos do aluno permaneçam baixos, através do fortalecimento de sua auto-estima e da redução de sua ansiedade.

Paralelamente ao desenvolvimento de uma grande variedade de métodos durante esses três grandes períodos (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1986; Oller & Richard-Amato, 1983), foi também desenvolvida uma série de pesquisas buscando colocar esses métodos propostos sob escrutínio. Tais pesquisas foram marcadas pelo caráter comparativo, desde um ponto de vista conceitual (i.e. promovendo um ou outro método pelos conceitos que ele propunha), até um ponto de vista empírico (i.e. promovendo um ou outro método pelas evidências empíricas de sua aplicação) (Woods, 1996: 4). Essas pesquisas, no entanto, estavam fundamentadas em alguns pontos metodológicos apontados por muitos críticos como sendo um tanto problemáticos: em primeiro lugar, os estudos envolviam variáveis demais para que se pudesse atribuir o fracasso ou sucesso dos alunos a algum método particular; em segundo lugar, não havia critérios objetivos de validação de um método, já que cada um partia de conceitos e objetivos distintos, de modo que o sucesso em um método poderia ser considerado fracasso em outro, e vice-versa; em terceiro lugar, o que consistia numa das questões mais importantes, não era possível afirmar se as atividades conduzidas em aula pelo professor representavam de fato os preceitos teóricos e metodológicos trazidos por algum método ou abordagem particular (p. 5). Com a

dificuldade eminente de chegar-se a conclusões claras sobre os métodos, então, uma primeira grande mudança nas pesquisas sobre ensino de L2 acabou sendo impulsionada, com os pesquisadores voltando suas atenções para o aprendiz e os processos de aprendizagem (p. 6).

As pesquisas centradas no aprendiz e nos processos de aprendizagem, levadas a cabo principalmente a partir da década de 70, dividiram-se em duas tendências principais. De um lado, pesquisas mais objetivas e quantitativas mostravam o interesse dos acadêmicos em investigar a hipótese da ordem natural, segundo a qual a aquisição de L2, caso o ser humano de fato possuísse uma faculdade inata de linguagem, deveria se dar de maneira em grande parte inconsciente e com uma grande regularidade na ordem de aquisição de determinados elementos gramaticais (p. 6). Tais estudos foram sujeitos a muitas críticas, em especial a de que os critérios metodológicos escolhidos para julgar o que já foi adquirido e o que ainda não foi influenciavam por demais a interpretação dos dados (p. 7).

De outro lado, a segunda grande tendência das pesquisas centradas no aprendiz veio através de abordagens mais subjetivas e qualitativas, que mostravam o interesse dos acadêmicos em investigar a aprendizagem de L2 da perspectiva do próprio aluno, através de estudos introspectivos em diário em que o aluno-diarista registrava, analisava e interpretava o seu próprio processo de aprendizagem (Bailey e Ochsner, 1983).³⁰ Embora tais estudos fossem em geral criticados pelo fato de produzirem resultados pouco generalizáveis, dado o seu caráter fortemente subjetivo, era precisamente nesse caráter que, segundo seus proponentes, residia a sua maior virtude: os diários eram capazes de trazer para reflexão de professores e pesquisadores interessados em melhorar a qualidade do ensino de segunda língua, fatores emocionais, estratégias de aprendizado e interpretações do aluno que não poderiam ser identificadas por observadores externos (p. 191).

Como já visto, então, três mudanças paradigmáticas nos estudos da lingüística e da psicologia ajudaram a moldar fortemente a elaboração de métodos, bem como a natureza das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas: num primeiro momento, a emergência do estruturalismo e do behaviorismo americanos; num segundo momento, do gerativismo e do cognitivismo; e, num terceiro momento, da sociolingüística interacional e variacional e

³⁰ Foi precisamente essa a linha teórica seguida em minha primeira pesquisa de IC.

da psicologia centrada no cliente. Já por volta dos anos 80 e 90, o campo de ensino de L2 sofreria uma quarta importante influência teórica, agora proveniente da filosofia: o chamado pós-estruturalismo, ou pós-modernismo. Grandes dicotomias (e.g. política e educação; abordagem e método; teoria e prática; professor e aprendiz, etc) e princípios (e.g. homogeneidade, objetividade, neutralidade, fechamento, etc) que até então serviam de pilares básicos para o desenvolvimento de qualquer pesquisa começaram a ser colocados em questão. O novo paradigma resultou em transformações fundamentais na reflexão sobre as práticas de ensino.

No que concerne à elaboração de métodos, a nova tendência caracterizou-se por um questionamento do próprio conceito de método em si (Stern, 1991: 473). Passou-se a considerar problemática a total ausência de flexibilidade dos métodos (i.e. o *como ensinar* visto como uma estrutura simples, consistindo na aplicação de uma série de etapas rigorosamente estabelecidas), que acabava por obscurecer a natureza complexa, diversificada e freqüentemente conflituosa da sala de aula (Souza, 1995: 23). Cresceu a noção de que a negociação intrínseca à interação em sala de aula forçava o professor a agir de maneira não correspondente, e muitas vezes até contraditória, ao método ou abordagem que ele assumia em seu planejamento das atividades em classe, o que demandava uma nova base de formulação teórica, fundada na própria prática (Freeman e Johnson, 1998: 397). Além disso, passou-se a questionar a prática de ensino como politicamente “neutra”, isto é, a possibilidade de ela estar desvinculada dos contextos culturais e institucionais mais amplos em que se insere (Cox e Assis-Peterson, 1999; Kumaravadivelu, 1999).

No que concerne às pesquisas, sentiu-se então a necessidade de voltar o foco para o que “de fato” acontece em sala de aula, isto é, para a interação professor-aluno e aluno-aluno. O objetivo dessa reorientação era o de ver, entre outras coisas, de que modo a situação imediata de interação social em sala de aula permitia aos participantes: reproduzir ou subverter valores políticos hegemônicos do meio cultural e institucional; transformar, na prática, a orientação metodológica e teórica do professor; e suscitar uma reflexão teórica sobre o ensino voltada para a prática, e não mais desvinculada dela.

Observando o histórico de pesquisas sobre ensino de L2, então, nota-se que essas pesquisas pouco a pouco acabaram por contornar algumas das principais variáveis que atuam nas aulas de língua, e que ajudam a determinar o resultado do ensino: a) as técnicas,

os métodos e as abordagens; b) os aprendizes e os processos de aprendizagem; e c) a interação entre os participantes no processo de ensino em face de um contexto político e cultural. Havia, contudo, uma outra variável, fundamental na elaboração e implementação do ensino de línguas, que ainda não tinha recebido a devida atenção por parte dos pesquisadores: trata-se do professor.

5.2.2. A abordagem metodológica

Investigações centradas na perspectiva do professor têm emergido no campo de pesquisa sobre ensino de L2 mais recentemente, a partir da década de 90. São três os principais focos de atenção nessas pesquisas (Woods, 1996: 11-5): o primeiro deles está relacionado ao modo como o professor atribui significado aos eventos que ocorrem na sala de aula, isto é, como ele interpreta a *estrutura* das aulas (e do curso); o segundo está relacionado ao modo como o professor *planeja* as aulas (e o curso) em vista dos diferentes constrangimentos institucionais, ideológicos e infra-estruturais que a ele se impõem; o terceiro está relacionado ao modo como o conhecimento, as suposições e as crenças que o professor traz para a sala de aula, resultado de sua experiência prévia de vida, determinam a sua *interpretação* da prática de ensino e dos diversos conceitos a ela inerentes (i.e. o que vem a ser o ensino, qual o papel do professor e do aluno, como otimizar a aprendizagem, como abordar o conteúdo, quais os objetivos do curso, qual método é mais eficiente, como interagir em sala de aula, de onde vem a motivação do aluno e como estimulá-la, entre outras questões fundamentais).

É para esse último foco que a presente pesquisa com os professores surdos de LSB está voltada. O enfoque metodológico aqui adotado seguiu principalmente a abordagem de Woods (1996) – no ponto específico em que essa converge com a proposta desta pesquisa. Assim, entrevistas abertas, conduzidas pelo próprio pesquisador com os professores surdos, irão suscitar a emergência das percepções desses professores acerca dos diferentes aspectos que compõe o ensino de LSB como segunda língua. O conteúdo das entrevistas – formado pelas experiências de vida dos professores, em especial aquelas relacionadas à sua aprendizagem e ensino de línguas – trará à tona os conhecimentos, crenças, e suposições em relação à sua prática de ensino de maneira implícita nas suas declarações (p. 27).

Essas declarações, contudo, não deverão ser requisitadas explicitamente por parte do pesquisador. Questões sobre a experiência dos professores do tipo: “Você acredita que...?” ou “Qual é a sua abordagem para...?” são evitadas; na verdade, as declarações devem emergir espontaneamente nos relatos dos professores. Para que isso aconteça, as perguntas feitas pelo pesquisador devem ter como principal objetivo fazer com que o professor discorra sobre experiências concretas de sua vida, sejam elas direta ou indiretamente relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua. Essas experiências concretas, apresentadas em forma narrativa, podem ser suscitadas através de questões de natureza distinta das acima citadas: “Você conhece outras línguas além de...?”, “Como foi essa aprendizagem...?”, “Algum professor seu já influenciou a sua prática de ensino e por que?” (id.).

A principal razão para abordar a interpretação dos professores sobre ensino através de histórias narradas é que as suas crenças nem sempre estão acessíveis à sua consciência. É bastante plausível, de fato, que os professores interrogados diretamente sobre essas crenças, respondam de acordo com o que eles gostariam de acreditar, com o que eles gostariam de fazer em sua prática de ensino, ou mesmo de acordo com aquilo que eles acreditam que o pesquisador espere deles. Quando perguntas são feitas em um nível bastante abstrato, há uma possibilidade muito maior de que as respostas tendam ao que está sendo esperado, tanto pelo entrevistador quanto pelo entrevistado. Quando as perguntas estimulam o relato de histórias concretas, a possibilidade maior passa a ser a de que os elementos delas apreendidos estejam mais de acordo com as visões e comportamentos do professor. Além disso, introduzir categorias prévias em perguntas abstratas para o professor poderia desviar a sua atenção para fatores que ele não considera, de fato, os mais importantes em uma sala de aula (p. 27-8).

A análise das entrevistas deve então buscar os temas mais recorrentes nas narrativas, bem como as relações entre esses temas. Tomando o trabalho de Agar e Hobbs como referência, Woods aponta três níveis principais de coerência nos relatos narrativos que devem ser observados, com ênfase especial para o último: a “coerência local”, que se manifesta na relação entre os elementos da própria narrativa; a “coerência global”, que se manifesta entre o texto narrativo e o contexto cultural em que ele se insere; e a “coerência

temática”, que se manifesta por uma recorrência de temas interrelacionados na narrativa que revela os valores e crenças subjacentes à perspectiva do narrador (p. 31).³¹

Há duas maneiras principais de localizar esses temas ao longo das narrativas. Uma delas é procurar por declarações explícitas dos professores sobre suas crenças e princípios. Contudo, sempre que uma declaração assim for encontrada, essa não deve, a princípio, ser tomada como uma evidência. Muitas vezes, as declarações revelam, como já foi afirmado, muito mais aquilo que o professor deseja acreditar do que aquilo que mostra o restante dos dados da pesquisa. Por essa razão, é importante que tais declarações explícitas sejam tomadas como hipóteses, a serem confirmadas ou não pelos demais dados. Uma outra forma é buscar questões recorrentes no discurso dos professores, questões essas assinaladas “pelo uso repetido de certos termos para expressar conceitos importantes para o professor, pela explicação ou elaboração desses termos, pela oposição a outros termos, pela relação causal ou metonímica entre os conceitos, pelas implicações e sinais lingüísticos de distanciamento e identificação” (p. 32). A importância dessas questões pode ser apreendida “pela frequência de sua ocorrência, a sua centralidade em relação a outras questões, pela menção explícita, pelo tom de voz ou outros sinais que assinalam importância, entre outras formas de destaque” (p. 32).

O fato de a presente pesquisa lidar com professores de língua pertencentes a um grupo cultural e lingüístico fortemente distinto dos grupos que utilizam línguas orais exige uma consideração adicional. A grande separação entre surdos e ouvintes torna a generalização dos dados uma questão um tanto mais problemática no que se refere ao campo de ensino de línguas. É preciso considerar-se que a particularidade dos dados nesta pesquisa se coloca de maneira muito mais marcante do que no caso de pesquisas com línguas orais. Na verdade, a presente pesquisa tem buscado desde o início atender a questões bastante específicas do campo de ensino de LSB como segunda língua – questões essas que serão abordadas na seção a seguir. Ainda assim, mesmo dentro do campo específico de ensino da LSB, é preciso considerar-se também de que forma o critério de

³¹ A referência do livro de Agar e Hobbs, ao qual não obtive acesso, é: AGAR, M; HOBBS, J. Natural plans: Using artificial intelligence (AI) planning in the analysis of ethnographic interviews. In: **Ethos**, 11, 1983, p. 33-48.

escolha dos professores contribuirá para tornar essas entrevistas o mais representativas possível do meio que se pretende retratar. Para isso, pretendo escolher professores com uma experiência familiar, escolar e profissional razoavelmente distinta, colocando em perspectiva a diversidade que caracteriza o meio, e ao mesmo tempo buscando chamar a atenção para aquelas experiências que parecem ser mais predominantes entre os professores surdos.³²

A proposta de Woods (1996) para abordar as perspectivas dos professores sobre o ensino de LSB é a de desvendar o que ele chama de BAK (as iniciais para *beliefs, assumptions and knowledge*) dos professores, isto é, um sistema integrado de crenças, suposições e conhecimento sobre ensino/aprendizagem de língua e sobre o mundo que interferem de maneira determinante, e nem sempre consciente, na interpretação do professor sobre a sua prática, bem como no planejamento dessa prática. A noção de BAK traz uma compreensão dinâmica sobre o processo de ensino que vai de encontro com as tradicionais conceituações de abordagem, método e técnica. Essa nova compreensão consiste na idéia de que o modo como o professor estrutura sua aula e seu curso depende muito mais de suas suposições sobre língua, aprendizado e ensino, do que da sua “coerência” com um dado método e/ou uma dada abordagem. Assim, mesmo que esteja explicitamente filiado a uma determinada linha teórica ou prática de ensino, o professor sempre engaja o seu BAK no planejamento e condução das aulas, especialmente naqueles momentos em que situações particulares da aula, sobre as quais o professor não pode ter

³² Tais dificuldades de generalização, que na verdade permeiam até as pesquisas aparentemente mais objetivas, apontam para a necessidade de novas formas de validação científica. Nesse sentido, a presente pesquisa segue mais uma vez a orientação proposta por Woods, que abandona a noção fixa de *generalização a outros contextos* em favor da noção mais dinâmica de *ressonância em outros contextos* – emprestada de Freeman et al (1991). Segundo essa noção, os resultados da pesquisa devem ser processados por cada leitor individual de acordo com seu próprio contexto e perspectiva interpretativa, a coerência geral não sendo buscada internamente, mas na relação com a experiência do próprio leitor. Em outras palavras, o processo de validação deve ser entendido como uma espécie de “triangulação dinâmica”, em que o leitor “testa” os resultados da pesquisa frente à sua própria experiência (p. 46).

A referência de Freeman et al., a qual não obtive acesso, é: FREEMAN, D; LARSEN-FREEMAN, D; HANDSCOMBE, J; ALLWRIGHT, D; WOODS, D. **Understanding second language teaching**. Symposium at TESOL Conference, New York, April, 1991.

completo controle, rompem com suas expectativas de ensino – o que Woods chama de *hotspots* (p. 71).

A idéia de tratar conceitos como o de crença, suposição e conhecimento de maneira integrada decorre da crescente dificuldade das pesquisas na área da educação de tratá-los como entidades discretas. Tradicionalmente, na literatura, conhecimento e crença são de fato vistos como elementos distintos; mas como Woods coloca, “em muitos casos, não é possível determinar claramente se as interpretações dos eventos são baseadas no que o professor sabe, no que ele acredita, ou no que ele acredita que sabe” (p. 194). Em um certo sentido, conhecimento, suposição e crença não carregam uma distinção qualitativa, mas sim quantitativa, como se ocupassem diferentes posições em um espectro de significado: quando falamos de *conhecimento*, estamos nos referindo a “fatos” sobre cujo significado existe um forte consenso, acreditando, por isso, que eles sejam “demonstráveis”; quando falamos de *suposição*, estamos nos referindo à aceitação temporária de um “fato”, cujo significado nós não assumimos “saber” definitivamente; quando falamos de *crença*, estamos nos referindo a “fatos” sobre os quais há muito pouco consenso, razão pela qual não acreditamos que eles possam ser “demonstráveis”. Nenhum desses termos pode estar, contudo, desvinculado da perspectiva da pessoa que interpreta, de modo que seria mais coerente situá-los num espectro que vai do conhecimento (muito consensual) à crença (pouco consensual), passando pela suposição (p. 195).³³

A noção de BAK está baseada na noção cognitiva de *esquema* (p. 58-68). Embora haja diferentes elaborações para esse conceito nas pesquisas da área de ensino – cada uma

³³ Um caso citado por Woods mostra muito claramente a dificuldade de distinção entre esses termos, até mesmo nos casos em que os dados parecem apontar para um ou outro termo de maneira mais óbvia. Tal caso é reportado pelo autor da seguinte maneira: “Poderia ser dito que tais temas, como por exemplo aqueles envolvendo constrangimentos institucionais, são claras expressões do conhecimento dos professores sobre a situação de ensino e não de suas crenças ou suposições sobre língua, aprendizado e ensino. Contudo, conforme as relações com outros temas ficavam mais e mais aparentes, tornou-se evidente que [esse tema] também estava intimamente relacionado às crenças e suposições dos professores. Por exemplo, a reclamação do professor C sobre a sala de aula que tinha sido cedida a ela (o tamanho e o tipo das mesas) tornou-se muito mais significativa à luz de sua visão sobre a importância do trabalho em grupo (que exige mesas fáceis de mover) na execução bem sucedida do curso” (p. 197).

ênfatizando diferentes nuances de significado – os esquemas podem ser entendidos como um tipo de conhecimento construído pelo indivíduo a partir da abstração de situações concretas experimentadas. Representados em diferentes níveis de generalidade, o conjunto total de esquemas que utilizamos para interpretar o mundo (i.e. um evento, um objeto ou uma situação) constitui nossa teoria particular sobre a realidade; teoria essa que é testada a cada novo ato de compreensão ou interpretação do mundo. Há, de fato, uma relação dinâmica entre o evento e o esquema: “o esquema influencia a percepção do evento; e a percepção do evento influencia a evolução do esquema” (p. 63). Porém, quando a mudança ocorre, essa não é localizada, uma vez que o modo estruturado (i.e. interrelacionado) com que esses “pedaços” de conhecimento abstraídos se dispõem no sistema exige, frente à mudança em um único pedaço, uma reorganização geral de todo o esquema (p. 196). Essa noção de esquema apenas diferencia-se do conceito de BAK adotado por Woods no sentido de que o BAK inclui não somente a idéia de conhecimento, mas também a de crenças e suposições, de uma maneira integrada e indissociável.

O BAK, portanto, não é um sistema fixo que o professor carrega por toda sua vida; trata-se de um sistema que evolui com o tempo, em face do contato do professor com novas práticas e teorias de ensino/aprendizagem. Essa evolução se dá sempre que o professor se depara com uma realidade que entra em conflito com aquela por ele esperada, de acordo com o seu BAK – as situações de *hotspots*. Assim, as narrativas sobre as experiências passadas desses professores devem ser tratadas com cuidado, uma vez que elas não constituem a “história em si” do professor, estando sempre iluminadas pelo contexto do BAK que o professor possui no presente. Como Woods coloca, “certos conceitos e oposições podem não ter sido relevantes no momento [da experiência], mas são ativados retroativamente para explicar ou fazer sentido das experiências passadas” (p. 204).

Detalhes maiores sobre o modo de abordagem das entrevistas com os professores surdos foram tratados no item sobre a metodologia de história oral, o presente item estando mais voltado para as questões metodológicas pertinentes ao recorte temático da pesquisa (i.e. a análise do ensino de L2 na perspectiva do professor). O que passo a discutir a partir da próxima seção, então, são os resultados que se espera alcançar na condução da presente pesquisa, dentro desse recorte temático.

5.2.3. Os resultados esperados

A grande especificidade que os resultados da presente pesquisa devem apresentar não deriva da natureza das questões que se busca responder – questões que, de fato, devem ser feitas em qualquer pesquisa centrada na perspectiva do professor – mas da natureza do contexto em que elas se inserem. Como foi mostrado no item 2, o contexto sócio-cultural do mundo surdo, onde se dá o ensino da língua sinalizada, se apresenta de maneira bastante distinta daquele observado no mundo ouvinte, onde se dá o ensino das línguas orais. O que se espera, portanto, é que as respostas às questões colocadas nesta pesquisa possam trazer, de fundo à figura, o universo cultural em que os professores de LSB estão incluídos, oferecendo subsídios para o planejamento de formas de intervenção que contribuam para o aprimoramento do ensino dessa língua.

As questões abordadas nesta pesquisa podem ser agrupadas em quatro grupos principais. Em primeiro lugar, destacam-se aquelas relacionadas às *origens* da base de conhecimento e de crenças que orientam a perspectiva dos professores, tais como: “Que tipo de experiências com a aprendizagem de L2 são mais comuns entre os professores surdos?”, “Como os professores relacionam-se com essa experiência?”, e “De que modo essas experiências podem se refletir nas suas práticas de ensino?”. A preocupação quanto às origens dessa base de conhecimento e de crenças se deve à crescente importância que vem sendo atribuída ao papel da experiência prévia na prática de ensino dos professores de língua. De acordo com Woods, “quanto mais uma estrutura é experimentada, mais abrangente será a gama de possibilidades de decisões necessária para implementar essa estrutura em um novo contexto; decisões relacionadas aos tipos de objetivos do curso, aos alunos e a suas características, e a outros fatores da situação de ensino (por exemplo, a sala de aula, os recursos disponíveis, entre outros)” (p. 269). No caso dos surdos, cabe assinalar, a experiência com aulas de língua está muito mais voltada para a vivência dos professores enquanto aprendizes de língua, em seu período escolar, do que enquanto professores, em sua vida profissional, uma vez que o ensino de LSB como segunda língua é ainda bastante recente. Como foi reportado em meu relatório de Iniciação Científica (Leite, 2001c: 21-2):

Até pouco tempo atrás, o ensino de línguas sinalizadas no Brasil e no mundo permaneceu praticamente alheio às discussões teóricas sobre metodologia no campo do ensino de segunda língua, ainda que tal exclusão não tenha sido nada espontânea ... Antes de surgirem as pesquisas realizadas por William C.

Stokoe – revelando ao mundo que a língua de sinais americana era de fato uma língua – as línguas sinalizadas permaneceram por séculos negligenciadas pela grande maioria da sociedade ouvinte. Mesmo nos EUA, onde a reparação deste equívoco principiou mais cedo do que em outros países, Wilcox & Wilcox (1997: 78-80) apontam que “[n]o passado, os programas de línguas sinalizadas eram freqüentemente incluídos no âmbito da educação de deficientes ou dos departamentos de distúrbios comunicativos”. Assim, “as aulas de línguas sinalizadas eram sempre ministradas de um ponto de vista clínico/patológico e o legado cultural da comunidade surda e a rica estrutura lingüística da ASL eram freqüentemente ignorados”. A conclusão dos autores é que “a aplicação dos princípios do ... ensino de segunda língua no ensino das línguas sinalizadas” tem sido “uma idéia relativamente nova”.

Os professores de línguas sinalizadas, pelo isolamento que lhes foi imposto, possuem uma experiência necessariamente diferente em relação aos professores de línguas orais. Frente a uma pequena variedade de materiais teóricos e didáticos em que se apoiar para aprofundar seus conhecimentos, viram-se obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre “como se dá o ensino” e sobre “como ele deveria ser”, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências *oralistas* que focalizavam palavras e sílabas fora de texto e contexto e que ignoravam o diálogo como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz.

Em segundo lugar, destaca-se um grupo de questões relacionadas à *natureza* da base de conhecimento e de crenças que os professores carregam, tais como: “Como o professor surdo de LSB enxerga a sua prática de ensino?”; “Essa prática apresenta-se a ele de algum modo problematizada?”; e “Como essa prática é vista no contexto sócio-cultural e político da comunidade surda?”. Entender a natureza dessa base de conhecimento e de crenças dos professores significa desvendar os valores que dão significado e coerência à sua prática, e que permitem ao pesquisador entendê-la de acordo com a perspectiva do próprio professor. A preocupação em trazer esses valores à tona decorre do fato de que, independentemente da filiação explícita do professor ou da instituição a uma dada metodologia de ensino, a sua prática será sempre influenciada – em maior ou menor grau, dependendo de diversos fatores – pelos *objetivos e intenções* que ele traz no seu planejamento e condução das aulas.

Em terceiro lugar, destaca-se um grupo de questões relacionadas à *evolução* da base de conhecimento e de crenças dos professores, tais como: “De onde o professor surdo retira o seu conhecimento para ensinar LSB?”; “Para quem recorrem, e por quais motivos, quando carecem de orientação para o seu trabalho?”; e “Que espécie de qualidades atribuídas a essas fontes permitem a confiança na orientação?”. A importância dessas questões reside na necessidade de sabermos de que forma tem início a reflexão sobre a

própria prática de ensino entre os professores de LSB; e, quando essa reflexão acontece, quais fontes de informação facilitam a sua busca de transformação da prática. Considerando-se o isolamento cultural – à despeito da proximidade física – do mundo surdo em relação ao ouvinte, permanece a dúvida se existe ou não algum tipo de contato dos professores surdos com as fontes de pesquisa sobre ensino/aprendizagem correntemente utilizadas como referência no mundo ouvinte. Minha segunda IC pôde constatar, nesse sentido, que tentativas de intervenção acadêmica no ensino de LSB não podem cair no erro de assumir que as mesmas fontes de informação que geralmente servem aos professores ouvintes de línguas orais servirão aos professores surdos – especialmente quando essas fontes são escritas.

Em quarto e último lugar, destaca-se um grupo de questões relacionadas às possibilidades de intervenção³⁴ no ensino de LSB como segunda língua, tais como: “Que tipo de relações costumam se estabelecer entre a comunidade surda e o meio acadêmico?”; “Como a academia é vista pelos professores surdos hoje?”; “Há possibilidades de trabalhos conjuntos que venham a beneficiar ambas as partes?”. A importância dessa questão se coloca como uma das mais decisivas, uma vez que todo o esforço por mim realizado ao

³⁴ Quando me refiro a “possibilidades de intervenção”, não estou considerando aquelas que podem ser (e que são) feitas pelos próprios professores. Alguns pesquisadores, como Freeman (1996), têm ressaltado a importância da democratização da prática de pesquisa, através da sua desmistificação (i.e. a idéia de que não somente acadêmicos são capazes de realizá-la, mas também os professores) e de sua democratização (i.e. a sua abertura a uma linguagem acessível aos professores, menos presa às noções de objetividade, neutralidade e distanciamento canonizadas na academia). Para Freeman, é a sistematicidade no registro e análise dos dados frente a um determinado objetivo, isto é, a noção de método, que garante o status de pesquisa a um trabalho, não a forma textual final que a apresentação dos resultados assume.

A alternativa de colocar os professores no papel de pesquisadores apresenta, contudo, ganhos e perdas que devem ser considerados. Por um lado, tem-se um envolvimento quase que direto dos próprios professores no processo de reflexão sobre a prática de ensino – possibilitando maior chance de transformação dessa prática. Por outro lado, sobrecarrega-se o trabalho do professor com uma atividade que demanda grande tempo e esforço, paralelamente àquele já investido no planejamento e condução das aulas. No caso dos professores surdos, uma dificuldade adicional para a realização dessa proposta seria a condição atual de pouca familiaridade e grande dificuldade com os processos de leitura e escrita em uma segunda língua como o português.

longo desses três anos de pesquisa teve como objetivo exatamente estabelecer um diálogo frutífero entre a academia e os professores de LSB. Ao passo que esse esforço tem sido bastante recompensador para mim, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico, é vital que ele também se justifique pelo objetivo particular que as pesquisas buscaram (e ainda buscam) atender, a saber, a melhoria da qualidade do ensino de LSB como segunda língua.

5.3. Conclusão

Neste item 5, meu objetivo foi o de desenvolver a linha teórica para a análise temática do presente estudo de mestrado, que está voltada para o ensino de L2 com foco no professor. Primeiro, procurei justificar o trabalho, situando-o no contexto das minhas próprias pesquisas e apresentando-o como mais um passo dado no intuito de contribuir para a melhoria do ensino de LSB para ouvintes no Brasil. Em segundo lugar, procurei traçar um breve panorama das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas, a fim de tornar mais claro de que modo a pesquisa centrada no professor traz luz sobre certos aspectos da sala de aula que pesquisas de outra natureza, até então desenvolvidas, não tinham ainda dado conta. Em terceiro lugar, busquei delinear as principais características metodológicas adotadas nessa análise temática – utilizando Woods (1996) como a principal referência – e mostrando as questões específicas que essa pesquisa pretende responder através das entrevistas com os professores. Os resultados da análise com base nessa proposta, bem como as possibilidades de sua aplicação, serão então apresentados no item a seguir.

6. ANÁLISE TEMÁTICA DA PESQUISA

O sistema de conhecimentos, crenças e suposições dos professores surdos de LSB

6.1. Introdução

Tendo em vista o interesse temático da presente pesquisa, voltado para o ensino de LSB como L2 pelos professores surdos, foram realizadas neste estudo quatro entrevistas. O principal critério de escolha dos entrevistados, necessário a meu ver para a boa realização da pesquisa, foi a boa relação pessoal e profissional minha com os colaboradores, resultado de um convívio meu de pouco mais de quatro anos na comunidade surda. O segundo critério escolhido, então, foi o de buscar pessoas com histórias familiares e escolares marcadamente distintas, a fim de que as narrativas de vida apresentadas, bem como as posteriores análises temáticas, pudessem trazer uma certa representatividade dentro do contexto social e profissional em questão.

Sandro, o primeiro entrevistado, foi a primeira pessoa na comunidade surda com a qual meu contato foi além da mera relação profissional, caracterizando-se como uma relação de amizade de fato. Nascido em uma família simples de ouvintes, na zona leste de São Paulo, Sandro é um rapaz que tem lutado para conseguir concluir seus estudos no ensino médio, através de cursos supletivos. Muito pouco oralizado e com um conhecimento reduzido da língua portuguesa, por um lado, e extremamente articulado na LSB, por outro, ele utiliza essa última como veículo quase que exclusivo de comunicação, o que torna a comunidade surda seu meio fundamental de convívio. Apesar de seu histórico de dificuldades, conseguiu superá-las e hoje é uma pessoa bastante esclarecida, o que em parte pode ser atribuído – como ele próprio destaca em sua entrevista – ao seu contato com o ambiente político da FENEIS em São Paulo, onde atuou como instrutor de língua de sinais por alguns anos. Seu trabalho tem se dividido, ultimamente, entre o ensino de LSB para ouvintes, e o ensino de teatro para surdos em escolas, associações e igrejas.

Alex, o segundo entrevistado, é, juntamente com Sandro, uma pessoa da comunidade com a qual estabeleci uma boa relação de amizade além das relações profissionais. Nascido em uma família classe média de ouvintes, na região do centro de São Paulo, Alex terminou o ensino médio já há algum tempo, e agora cursa a faculdade de Pedagogia. Com uma oralização razoável e um conhecimento intermediário do português, mas também bastante articulado na língua de sinais, Alex tem como principal meio de convívio a comunidade surda, embora também possua amigos ouvintes com quem é capaz de se comunicar por meio da língua portuguesa. É uma voz importante dos surdos em quaisquer palestras e debates que tratem de questões relativas aos interesses do grupo, e hoje atua como um dos diretores organizadores da Conferência pelos Direitos e Cidadania dos Surdos de São Paulo. Atualmente, trabalha numa escola especial de surdos como professor de língua de sinais para crianças surdas (LSB como L1), e também para ouvintes familiares de surdos (LSB como L2).

Priscilla, a terceira entrevistada, é uma surda com a qual tenho tido uma boa relação desde que a conheci, cerca de 3 anos atrás, ainda que nossos encontros, com poucas exceções, sejam em contextos de relação profissional (aulas, debates, congressos, entre outros). Nascida numa família surda de classe média, na região oeste em São Paulo, Priscilla foi uma das raras pessoas surdas a ingressar na década de 90 em uma faculdade, a PUC de São Paulo, onde concluiu o curso de Pedagogia em 2002. Com uma oralização razoável e um conhecimento excelente do português escrito, e tendo a língua de sinais como língua materna, Priscilla desde sua infância vivenciou a experiência de conviver no mundo ouvinte e no mundo surdo, embora hoje a sua convivência com o mundo ouvinte esteja, quando fora do âmbito familiar, relacionada principalmente a assuntos escolares/profissionais. Quando eu a conheci, ela dava aulas de língua de sinais no nível mais avançado da FENEIS, trabalho que deixou de lado, agora que está formada, para se dedicar à educação de surdos. Seu trabalho atualmente se divide entre a direção de uma escola bilíngüe para surdos, a SELI, que fundou em São Paulo juntamente com uma colega ouvinte fonoaudióloga, e o trabalho com língua de sinais para bebês surdos de famílias ouvintes, em uma escola especial de São Paulo.

Sylvia, a quarta e última entrevistada, é uma surda com quem, como Priscilla, tenho tido uma boa relação, conquanto principalmente no âmbito profissional. Nascida numa

família classe média de ouvintes, no interior de São Paulo, foi também uma das raras pessoas surdas a estudar em faculdade ainda na década de 90, tendo se formado em Biblioteconomia em 1997. Hoje, ela cursa sua segunda faculdade, de Pedagogia. Foi minha professora de LSB no nível básico e intermediário da FENEIS, e destacava-se entre os demais instrutores pela sua prática mais diversificada e comunicativa. Nos anos mais recentes, Sylvia tornou-se uma das principais referências para outros instrutores de LSB, tendo sido (juntamente com Priscilla) uma das pessoas surdas selecionadas para um curso de formação de professores de LSB no MEC, e tendo sido também recém contratada para o cargo de coordenadoria dos instrutores da FENEIS de São Paulo. Atualmente, trabalha também como professora de língua de sinais para surdos, numa escola especial da capital.

Com esses quatro perfis, quantitativamente reduzidos mas a meu ver qualitativamente significativos, acredito poder oferecer um esboço inicial, que pode ser mais tarde retomado e aprofundado por outros pesquisadores, do sistema de conhecimentos, crenças e suposições, ou BAK, que orienta a prática dos professores surdos de LSB. O objetivo é o de tornar esse BAK suficientemente explícito para que possa ser tomado como objeto de reflexão, seja pelos próprios professores surdos, seja por futuros pesquisadores (surdos ou ouvintes) interessados na melhoria da qualidade do ensino de LSB como L2.

Na seção a seguir (6.2), analisarei então as características do BAK dos professores surdos. Os primeiros aspectos a serem tratados serão a questão das origens desse BAK (seção 6.2.1), bem como alguns aspectos de sua natureza e de sua evolução (seção 6.2.2). Nesse mesmo item, será também abordado o modo como os professores surdos enxergam a sua relação e a de sua comunidade com a academia; tema específico abordado em separado devido ao meu interesse particular, com essa pesquisa, de aprofundar a discussão sobre os problemas que têm se colocado na relação entre a comunidade surda e os pesquisadores ouvintes, partindo da perspectiva dos próprios surdos.

Na seção subsequente (6.2.3), será então abordado o contexto social no qual a prática de LSB se insere, a fim de ajudar a esclarecer por que o BAK dos professores surdos constrói-se a partir de certas fontes e não de outras, e por que ele se manifesta de uma dada maneira e não de outra. Desse modo, poderemos vislumbrar possibilidades de intervenção do trabalho científico no campo em questão. Por fim, na última seção (6.3),

concluirei a discussão destacando algumas limitações da presente análise, que me parecem necessárias para um dimensionamento adequado de sua aplicabilidade.

6.2. Identificando e analisando o BAK dos professores surdos

6.2.1. As origens do BAK

Uma primeira fonte importante de construção do BAK de qualquer professor de L2 é a sua própria formação como aprendiz de L2. Conforme discutido no item 2, no caso dos surdos brasileiros essa L2 é a língua portuguesa. Os relatos dos professores surdos, nesse sentido, trazem uma variedade significativa de experiências sobre aprendizagem de L2, relatos que serão bastante úteis no entendimento do modo como esses professores têm enxergado suas práticas de ensino.

No que diz respeito à aprendizagem de língua portuguesa, parece-me válido diferenciar as experiências que tiveram lugar na família, daquelas que tiveram lugar na escola. Isso porque, como irá mostrar os relatos dos professores, cada um desses ambientes desempenhou papéis distintos – ora nulo tanto em casa quanto na escola; ora nulo na escola, ainda que positivo em casa; ora positivo em ambos ambientes, tendo papéis complementares – no processo de aprendizagem de português pelos professores surdos.

Sandro e Alex, por exemplo, retratam um tipo de experiência em que, nascidos em famílias de ouvintes, a única experiência de aprendizagem de L2 a eles disponível teve lugar no ambiente escolar. O possível papel do meio familiar nesse processo aparece totalmente anulado, seja pela ausência de fato de experiências de aprendizagem relacionadas a esse meio, seja pelo relato somente de falhas de comunicação, ou mesmo de completa negligência em situações que poderiam, eventualmente, constituir-se em situações de aprendizagem:

Em casa, minha mãe e os familiares continuavam conversando entre si e eu não entendendo nada. Pensar em me ajudar, demonstrar alguma preocupação comigo, não havia qualquer sinal. Quando eles estavam conversando, às vezes eu puxava eles pela roupa e perguntava: ‘O que foi que ele falou?’. E a resposta era, ‘Espera, depois eu converso com você, depois eu falo’. Então, quando a conversa acabava

e eu chamava a pessoa de novo para perguntar: ‘Lembra que você ia me falar?’. ‘Depois, depois...’, era o que respondiam sempre (Sandro, p. 101).

Depois que aconteceu a perda da audição, foi quando eu comecei a ficar privado de informação. Minha mãe falava mas eu não conseguia pegar nada por causa da falta de audição. Eu perguntava, “Como é?”, mas mesmo com ela explicando de novo eu não conseguia entender (Alex, p. 126).

(...) no começo, eu não gostava de ir para a escola, mas depois eu me acostumei, porque eu convivía com os surdos. Como a gente conversava e se comunicava, eu fiquei amigo deles. Quando eu saía de lá e ia pra casa, pra conviver com minha família, todos me cumprimentavam com um ‘oi, tudo bem’, davam um beijinho e ponto final, ficavam conversando entre si, falando em português. Eu acabei achando melhor ficar com meus amigos surdos (Alex, p. 130).

A experiência de Sylvia, nesse sentido, diferencia-se da de Sandro e Alex, na medida em que, a despeito de ser ela também uma surda nascida em família ouvinte, sua mãe incluía dentro de casa atividades de ensino diárias, além de buscar criar condições que estimulassem sua filha no desenvolvimento do português:

(...) lá em casa, minha mãe sempre me ensinava a escrever português, mais ou menos das 6 às 8 horas. Por exemplo, ela ensinava a palavra “cotovelo” e escrevia no papel. Depois pegava uma revista com fotos de mulheres, e circulava o cotovelo, e eu recortava e colava, recortava e colava, desse jeito. A minha mãe escrevia, “Eu tenho um cotovelo... o que?... sujo”. Eram mais ou menos três ou quatro frases diferentes para cada palavra (Sylvia, p. 79).

Então eu pegava essas revistas todo dia e lia, e fiquei assim mais ou menos um mês, até enjoar. Depois comecei a pegar outras, “Carícia” e “Capricho”, essas revistas antigas de fofoca, de namorado. Eu gostava dessas coisas, falar de namorado, e por isso pegava as revistas para ler. Ficava curiosa, “O que é isso que diz aqui?” Minha mãe percebeu e começou a comprar revistas e colocar lá em casa. Não ficou pedindo para eu ler não, mas comprava as revistas e colocava todas na mesa. Chamar assim abertamente, “Vem aqui ler”, ela não fez nunca. Mas quando ela ia embora, eu ia direto na mesa, pegava várias revistas e lia sem parar (Sylvia, p. 88).

Priscilla, por fim, teve uma experiência que se mostrou sem dúvida a mais rica, no que diz respeito às experiências de aprendizagem do português no ambiente familiar. Principalmente porque conviveu numa casa de ouvintes (de sua avó), e numa casa de surdos (de seus pais), em nenhuma das quais ela se via excluída das situações de comunicação, seu processo de aprendizagem de L2 aproximou-se, se é que é possível estabelecer tal analogia, de um processo de aquisição natural de L2, paralelo à sua aquisição da LSB – ainda que o português, sendo uma língua oral, não estivesse acessível a ela a não ser visualmente, através dos gestos orais e da escrita:

Então, essa avó foi uma pessoa muito importante para mim, porque, por exemplo, quando eu sentava para ver televisão, uma novela, eu olhava e via um homem brigando com a namorada, e pensava, ‘Eles estão brigando porquê?’. Então eu esperava acabar, me virava para minha avó e dizia, ‘O que ele falou?’. E minha avó repetia exatamente o que ele falou, o que o homem falou para a namorada. Ela não explicava, ‘O homem falou que vai matar a mulher porque ela fez coisa errada’. Não, ela só repetia as palavras do homem oralmente, mas devagar. Tinha palavras que a minha avó falava, que eu não conhecia e eu perguntava para ela. Por exemplo, minha avó falava, ‘O homem disse, ‘Eu vou pular na piscina’’. E eu não conhecia essa palavra ‘piscina’. Eu perguntava pra ela o que era aquela palavra desconhecida, e ela respondia, ‘Piscina... Você vai nadar onde?’. Então eu entendia, ‘Ah, sim, piscina’, e ela escrevia a palavra e me mostrava, ‘p-i-s-c-i-n-a’, e eu soletrava a palavra com o alfabeto manual. Todas as palavras que eu não conhecia, ela escrevia. Depois, sábado, quando eu ia para a casa da minha mãe, eu chamava o Roberto, meu pai, e perguntava, ‘Você conhece essa palavra?’ e soletrava ela manualmente. Meu pai dizia que sim. Aí eu perguntava como sinalizava aquilo, e ele me mostrava. Assim eu guardava as palavras (Priscilla, p. 150-1)

A despeito das diferenças nas experiências dentro do ambiente familiar entre Sandro e Alex, de um lado, e Sylvia, de outro, no meio escolar uma experiência similar parece ter sido compartilhada pelos três. Em seus relatos, o ensino do português nas escolas – que eram predominantemente oralistas na época de sua escolarização – se mostrava fortemente tedioso, ineficaz, e em alguns casos até mesmo traumático.

Na escola de ouvintes que eu freqüentava todos ficavam conversando entre si, falando, e eu não entendia nada. Também não conseguia ler... Tinha alguns surdos iguais a mim, mas dentro da escola os ouvintes falavam em português. Meu amigo perguntava: “Não entendeu?”, e aí eu pedia a ele que me ajudasse a escrever. Comecei a ficar muito ansioso, preocupado com isso (...) Os professores só passavam palavras. Escrever frases em português, eles não escreviam. Só palavras e mais palavras (Sandro, p. 107-9).

Eu olhava aqueles professores de oralização e não entendia. A gente ficava naquelas mesmas palavras pobres, como por exemplo, ‘pato’, ‘bola’. Sempre a mesma coisa, todo dia aquela rotina, e os alunos não desenvolviam nada (...) Eu também não conseguia acompanhar nada dentro da escola, não progredia (Alex, p. 128-9).

Na escola onde eu estudava, o Sta. Terezinha, tinha muita cobrança para ter um português correto. Por exemplo, teve uma vez que eu quis ir ao banheiro, mas não conseguia falar “banh...”. Eles mandaram eu falar, mas eu não conseguia, e estava apertada. Eles mandaram falar, e eu não conseguia! Até que eu fiz xixi na calça. Precisava falar tudo certinho, era muita pressão (Sylvia, p. 78).

Priscilla, diferentemente, chegou ao pré depois de ter vivenciado, já por alguns anos, a convivência tanto em ambientes sinalizados, quanto oralizados. Mais uma vez, o

convívio em dois mundos, aliado à preocupação especial de uma professora no momento em que ela foi inserida numa classe de ouvintes na 1ª série, possibilitou a ela acompanhar o restante da turma em seu desenvolvimento escolar.

Então, quando eu passei para a primeira série (...) eu parei de encontrar os surdos, fiquei assustada. Eram 40 crianças na sala de aula, todas enfileiradas, e eu no meio, na frente do professor. As crianças faziam perguntas e eu não tinha como ver, podia perder muita coisa. Mas a professora era excelente. Sempre que um aluno perguntava alguma coisa para ela, ela explicava para mim (...) Eu não precisava me preocupar com ficar me virando toda hora (...) Foi ela que me ensinou a ler melhor. Mostrava as palavras, como colocar os pontos, e eu ia percebendo. Tudo era feito oralmente. Mas se ela falava e eu não pegava, ela escrevia e me mostrava, aí eu entendia (Priscilla, p. 155).

Além da experiência como aprendiz de língua, uma segunda fonte importante de construção do BAK de qualquer professor de L2 é o conhecimento de mundo que ele traz; conhecimento esse indissociável do ponto de vista ideológico a partir do qual ele interpreta a realidade. Na citação a seguir, por exemplo, extraída da entrevista do professor Alex, suas palavras revelam o modo como ele atribui, de acordo com seu conhecimento de mundo e seu ponto de vista particular sobre as necessidades do surdo numa família de ouvintes, o ideal de proficiência para um familiar ouvinte de surdos:

[Os familiares de surdos] precis[am] ter um nível bom, mas não ótimo, perfeito. Se a pessoa quer que seja excelente, precisa ter uma formação profunda como a do intérprete. Eu considero mais ou menos bom uns 40% ou 50%. É uma pessoa que é capaz de se comunicar e de entender claramente a língua. O mais importante nesse caso é isso, que a pessoa seja capaz de dar e de receber em língua de sinais. Esse é o objetivo (Alex, p. 146).

Uma terceira fonte assinalada pelos professores surdos é a própria experiência profissional de ensino de LSB. Trata-se de um processo um tanto inevitável de construção teórica – nem sempre feito de maneira criteriosa e sistemática, contudo – em que o professor constrói hipóteses sobre metodologia, sobre os objetivos do curso, sobre aprendizagem dos alunos, entre outros aspectos, baseado na observação e interpretação das situações de ensino:

Depois, quando eu fui para a aula [de LSB] na FENEIS, eu observei os alunos, que sabiam mais ou menos língua de sinais. Eu experimentei não usar nada de português, somente sinais, e vi que eles conseguiam aprender! Eu percebi isso. Então fiquei contra ensinar através de palavras. Eu falava: “Palavras não!” (Sandro, p. 119)

Uma quarta fonte importante de construção do BAK assinalada nas narrativas foi a formação acadêmica individual de cada professor, particularmente a formação em Pedagogia. Assim, ao passo que parte significativa dos professores surdos não traz uma formação em nível superior, como é o caso de Sandro, aqueles que trazem, como Alex, Sylvia e Priscilla, estudantes de Pedagogia, têm encontrado nesse curso contribuições para o modo como o ensino de LSB deve ser praticado:

(...) o trabalho na biblioteca significa lidar com crianças, ajudar elas a ler livros, mas a gente não tem didática. Eu pensei que trabalhar com criança não significa apenas jogar livros nas mãos delas para elas lerem. O que eu deveria fazer? As crianças olhavam pra mim, sinalizavam, e eu ficava nervosa, eu percebia que faltava didática. Eu pensei em aproveitar, fazer um curso de Pedagogia, e depois quando eu fosse abordada pelas crianças na biblioteca, eu saberia o que fazer, tendo uma didática. E também para o trabalho de instrutora de língua de sinais, a didática ajudaria (Sylvia, p. 87).

Uma quinta fonte de construção do BAK apontada pelos entrevistados é o contato com professores surdos de línguas sinalizadas que possuem maior experiência, sejam eles professores brasileiros de LSB, sejam eles professores de países onde o ensino da língua sinalizada para ouvintes já está bem mais avançado:

No começo, antes de mim, tinha só a Silvia, o Eduardo, eram pouquíssimos instrutores. A Regiane também, e mais um outro instrutor que eu não me lembro. Então esses quatro passaram o conhecimento para os outros, a Sylvia, o Juscelino, e eu também nesse novo grupo. (Priscilla, p. 166).

(...) o Ricardo me falou que português [nas aulas de língua de sinais] não era bom, que não devia usar palavras em português. Tinha que usar somente sinais em contexto ou até desenhos, mas nada de português. Eu, no começo ficava confuso, mas o Ricardo foi me ensinando (...): “Português não pode. Em outros países como Holanda, Alemanha, França, Inglaterra, nunca usam palavras da língua oral, só sinal direto” (Sandro, p. 119).

Uma sexta fonte de construção do BAK dos professores é o conhecimento tácito da LSB que os surdos possuem. Novamente neste caso, tal como ocorre com a experiência profissional de ensino, os professores constroem teorias que afetam sua prática de ensino com base em observações e interpretações da língua sinalizada que eles utilizam e que observam sendo utilizada na comunidade surda:

(...) em língua de sinais, nós sempre começamos pela coisa grande, e depois vai diminuindo. Por exemplo, ‘PRAIA + EU-IR’. Já o ouvinte sinaliza, ‘EU-IR + PRAIA’. O surdo não, ‘PRAIA’ vem primeiro, o lugar, que é grande. Depois, ‘EU-IR’, que direciona para a praia. Então o ouvinte precisa perceber isso... (Priscilla, p. 166)

Finalmente, uma sétima e última fonte de construção do BAK identificada nas narrativas dos professores surdos é a literatura lingüística das línguas sinalizadas, buscada com o propósito de se compreender melhor a estrutura da LSB:

(...) para o nível III, eu ficava perguntando para eles [surdos] sobre a estrutura e eles não sabiam. (...) Eles usavam a língua de sinais naturalmente, mas não estavam acostumados a prestar atenção na estrutura. Não percebiam isso. Então eu comecei a pesquisar em livros (...) de lingüística pra ver qual era a estrutura, se estava mesmo certo (Priscilla, p. 166-7).

Em suma, de acordo com os exemplos acima apresentados, sete foram as fontes de construção do BAK identificadas nas narrativas dos professores surdos de LSB: a experiência como aprendizes de português como L2; o conhecimento (ideológico) de mundo; a experiência profissional de ensino de LSB; a formação acadêmica pertinente ao ensino da LSB; o contato com professores surdos mais experientes; o conhecimento tácito da língua sinalizada que os surdos possuem; e a literatura lingüística sobre as línguas sinalizadas. O que precisa ficar claro, neste passo inicial, é que cada uma dessas fontes não carrega o mesmo peso na construção do BAK desses professores surdos. Pelo contrário, a desproporção entre a influência de certas fontes em relação às demais é evidente. Que peso deverá ser conferido à qual fonte é algo que ficará mais evidente com a discussão da seção a seguir, onde a natureza desse BAK e sua evolução serão analisados.

6.2.2. Aspectos da Natureza e Evolução do BAK

As fontes teóricas e empíricas a partir das quais os professores surdos constroem suas visões sobre o ensino da LSB não apenas contribuem para a *formação* do que chamamos de BAK, mas também para sua *transformação*. Nesse último caso, operam retroativamente, levando esses mesmos professores a refletir sobre algumas das visões de ensino já estáveis em seu BAK e problematizando-as. Outra possibilidade, é que essas fontes levem o professor a refletir sobre aquilo que está *ausente* no seu BAK, e que portanto necessita começar a ser considerado.

Desse modo, na presente seção será analisada a significação tanto de elementos presentes (estáveis ou instáveis), quanto de elementos ausentes no BAK dos professores surdos. As visões sobre o ensino identificadas foram convenientemente agrupadas da seguinte maneira: (I) metodologia; (II) língua e organização do currículo; (III) alunos e

objetivos do ensino; (IV) fatores inibidores e facilitadores da aprendizagem; e um último tópico não intrínseco ao ensino de LSB, mas certamente pertinente ao seu desenvolvimento, relativo à (V) relação dos surdos com a academia.

(I) Visões sobre metodologia

Tradicionalmente, o ensino de LSB, assim como o ensino de outras línguas sinalizadas no mundo, tem se caracterizado como um ensino através de palavras descontextualizadas (Leite, 2001a; Wilcox, 1997). É interessante notar, nesse sentido, na narrativa de um dos professores entrevistados, o modo como emerge a referência a essa forma de ensino:

Dentro da escola, o instrutor não deve ficar usando palavras em português, não deve ficar escrevendo na lousa nenhuma palavra em português. Então eu apenas organizo antes como vai ser o diálogo, a comunicação entre os próprios alunos, e entre eu e os alunos. É como acontece com o inglês. Se eu ensinar você através de palavras, ‘red’, ‘yellow’, ‘blue’, ou sinal por sinal, ‘VERMELHO’, ‘AMARELO’, ‘AZUL’, depois a pessoa vai para casa e só sabe as palavras, não sabem como se comunicar com elas. Não sabe dizer, por exemplo, ‘Eu gosto muito de amarelo, é uma cor linda que me chama a atenção’, e frases desse tipo. Isso é muito importante, entende? (Alex, p. 146)

A referência ao “ensino por palavras” através de uma negação revela a desestabilização dessa proposta no BAK dos professores, mas revela também que essa proposta já foi predominante, senão na própria prática do professor Alex, possivelmente na dos professores surdos em geral. Tal constatação não é de se surpreender, tendo em vista que a experiência de aprendizagem do português nas escolas oralistas parece ter sido, nos anos iniciais do ensino de LSB, a única referência sobre como uma língua é ensinada disponível a esses professores carentes de uma formação específica.

Com o desenrolar dos anos, entretanto, a prática profissional desses professores foi recebendo outras fontes de influência. Um fator que pareceu decisivo para a modificação das visões sobre como ensinar a LSB para ouvintes, destacados em várias narrativas, foi o contato de professores surdos mais experientes com os mais novatos. Como evidenciam os relatos, esse contato se estabeleceu ora através da transmissão direta do conhecimento acumulado pelos professores surdos mais velhos aos mais novos; ora com os professores mais velhos descobrindo novas possibilidades de ensino junto a surdos de outros países mais avançados no ensino de LSB, e depois repassando-as aos novatos brasileiros:

No começo, quando o Ricardo [um dos primeiros professores de LSB] estava aprendendo a dar aulas, ele usava palavras também, em português. Depois veio um amigo dele dos Estados Unidos, um instrutor, e falou para ele que português não era bom, que ensinar através de palavras não era bom. O Ricardo ainda não sabia disso. Depois veio também um amigo da Holanda e falou a mesma coisa: “Português não é bom. É melhor você ir para a Europa ver como é lá”. O Ricardo começou a guardar dinheiro e quando terminou de juntar, viajou de avião para lá. “Como é que não se usa nada de português?”, ele pensou, mas acabou aprendendo como eles ensinavam. Quando voltou para o Brasil, mudou o método e passou a não usar mais português, e até hoje é assim. Então ele falou para mim e eu mudei também, porque ele estava certo. (Sandro, p. 123).

O Ricardo me explicava as coisas, mas eu achava muito confuso, não conseguia entender. Até que, um dia, na instituição onde eu trabalhava, ele foi assistir uma de minhas aulas. Eu estava dando minha aula, mas eu via claramente que ele estava irritado. E eu fiquei nervosa também, porque os ouvintes estavam todos na minha frente, vendo tudo. Eu falei para ele, “Então por que você não vem aqui?”, e o Ricardo foi e explicou. Eu usava muitos gestos, mas o Ricardo não, ele usava a língua de sinais direto! Eu fiquei de boca aberta. E os ouvintes gostaram dele, Ricardo, e não de mim. Ricardo usou sinais direto, nada de gestos, só língua de sinais. Eu vi, minha amiga Elomena viu, e o Ricardo falou para nós: “Entenderam?”. Foi a partir daí que eu comecei a entender (Sylvia, p. 83).

A contribuição principal desse contato foi a de colocar em dúvida a eficácia da forma tradicional de se ensinar LSB, mudança essa que não parece ter sido muito difícil de ser assimilada, tendo em vista o fracasso experimentado por esses mesmos professores na sua própria aprendizagem de L2 sob a abordagem oralista, que empregava um tipo de ensino similar. Nota-se nessa mudança, então, um primeiro passo importante no desenvolvimento do ensino de LSB, que passa a focalizar as palavras em contextos, e mais do que isso, em contextos comunicacionais na língua-alvo:

Então a minha metodologia é desenvolver a comunicação em língua de sinais, fazer perguntas, trocas, diálogos. Depois o professor pode sinalizar, pode corrigir as coisas que faltam, mas o resultado depende de cada pessoa (Alex, p. 146).

Contudo, no percurso rumo a uma elaboração metodológica que considere outros aspectos do ensino de L2 – além do ensino de palavras contextualizadas e inseridas numa comunicação mediada pela língua-alvo – nem todos os professores parecem estar caminhando. Os que o fazem tiram lições, por exemplo, dos cursos de Pedagogia em que estão ingressando, embora essas lições tratem muito mais de princípios gerais sobre metodologia, do que sobre aspectos metodológicos específicos do ensino de L2:

É, eu acho que aprendi muitas coisas no curso de Pedagogia! Aprendi como ter uma postura frente às crianças; o que é ter limite ou não ter limite; a necessidade de preparar as aulas, fazer um plano. Aprendi muitas coisas e bem rápido. Porque quando eu comecei a dar aulas de língua de sinais, eu comecei dando aulas direto, nunca pensei que era necessário preparar nada antes. Simplesmente chegava lá e começava a aula, mas isso está errado. Precisa preparar antes, para quando você for dar a aula o resultado ser melhor, ter mais segurança. Também acontece de várias vezes eu preparar aulas, mas na hora algum aluno faz uma pergunta e bagunça tudo e o plano muda. Mas isso é normal. A faculdade ajuda a melhorar nesses aspectos (Sylvia, p. 88).

Ainda que benéfica em aspectos como esse citado, uma formação em Pedagogia (e não em Letras, especificamente), pode contudo ter um lado negativo na construção do BAK do professor de LSB. Isso se a falta de uma perspectiva teórica sociolingüística levá-lo a crer que a qualidade de sua prática de ensino possa ser medida tão somente por uma “boa didática”, deixando de lado questões muito mais específicas do ensino de L2, tais como considerações sobre aprendizagem, motivação do aluno, forma de abordagem de língua, entre outros aspectos:

A minha metodologia para ensinar é ter uma boa didática. Eu sou bom de didática, sou bom nisso. Eu percebo quando um aluno não consegue entender, quando tem dificuldade, e vou tentando mudar (Alex, p. 145-6).

É possível que a “nova” forma de se ensinar LSB (i.e. contextualizando o ensino de vocabulário e tornando-o mais comunicativo), bem como alguns princípios gerais sobre o modo de proceder em aula (i.e. facilitando e melhorando a qualidade da aula através da preparação de atividades, e buscando adaptar-se às dificuldades dos alunos) sejam, aos poucos, incorporadas no curso de formação de professores surdos dentro da FENEIS, e que assim a nova geração de professores surdos não recaiam em métodos pouco eficientes e tediosos como o ensino por palavras. Mas, para quem deseja viabilizar um ensino bilíngüe para surdos no futuro, alguns passos adiante se mostram imprescindíveis: é preciso encontrar um modo de colocar em contato os professores surdos com a grande variedade de metodologias desenvolvidas por pesquisadores e profissionais de ensino de L2 ao redor do mundo. Tal contato permitiria a esses professores enriquecer o repertório sobre formas de ensino em seus BAKs, disponibilizando alternativas para sua prática em sala de aula que poderão ser aplicadas diferencialmente de acordo com a adequação de cada nova situação.

(II) Visões sobre língua e organização do currículo

Em geral, a grande maioria dos professores de LSB está diretamente ligada à FENEIS, e quando não está – caso de professores que atuam independentemente em escolas especiais – ainda assim a maioria teve sua formação básica dentro desta instituição e se vê, de algum modo, sob sua influência. Assim, as formas de organizar o currículo, que estão intimamente relacionadas às concepções de língua dos professores – daí o tratamento de ambas as questões num único tópico – acabam sendo bastante restritas ao programa da FENEIS:

Eu não ensino professores, eu ensino apenas os familiares ouvintes. Na maioria das vezes, os familiares ouvintes querem apenas aprender um *básico* para ter uma comunicação simples com o filho surdo. É bom ter um nível *intermediário* ou um nível *avançado*, é bom sinalizar bem, mas não é obrigado a sinalizar como um intérprete profissional (Alex, p. 145) (Ênfases minhas).

Como procurei destacar nas palavras de Alex – um dos professores surdos que *não* trabalha na FENEIS, e sim numa escola especial – a sua concepção sobre níveis de proficiência em LSB baseia-se na mesma concepção de currículo adotada pela FENEIS, onde o curso total de LSB se divide em três níveis: básico (nível I), intermediário (nível II) e avançado (nível III). Numa fala de Priscilla, acredito estar sintetizada a visão geral da FENEIS e dos professores surdos sobre a diferença entre esses níveis:

Eu acho que a diferença é igual quando você é criança, e vai aprender o português em todas as séries, na primeira, segunda, terceira. O nível vai aumentando. É o mesmo com a língua de sinais. Tem um nível básico, que ainda é bem restrito, só trata das coisas principais que a gente usa na vida. No nível intermediário, já aumenta um pouco, a pessoa tem que utilizar mais o corpo, as expressões faciais, os classificadores. No nível avançado, a pessoa tem que ler textos, você lembra como era? Tem que ler textos, e precisa imaginar como sinalizar aquilo, como iria interpretar para os surdos. Não é um curso de formação de intérpretes, é só para aumentar o conhecimento deles mesmo (Priscilla, p. 165-6).

Frente a essa caracterização de Priscilla, e tendo em vista minha experiência como aluno nos três níveis do curso da FENEIS, parece claro, em minha interpretação, a visão de língua que se coloca por trás desse currículo. Seja através do antigo ensino por palavras, seja através de uma prática mais comunicativa, o primeiro nível permanece tendo como foco de desenvolvimento a aquisição de vocabulários básicos da vida cotidiana, dispostos no decorrer do curso ao longo de unidades de caráter funcional:

(...) na FENEIS eu tenho que seguir um programa, tem uma unidade sobre “comida”, outra sobre “casa”, esse tipo de coisa. (Sylvia, p. 84).

No segundo nível, então, o foco se deslocaria do léxico para a gramática. Isso pode ser deduzido a partir das palavras de Priscilla, de que, nesse nível, a “pessoa tem que utilizar mais o corpo, as expressões faciais e os classificadores.” Ora, nas línguas de sinais como a LSB, é justamente em aspectos como o posicionamento do corpo, a articulação de expressões faciais, e a utilização de sinais manuais como os que Priscilla chama de “classificadores”³⁵ que se encontra parte fundamental de sua gramática.

O terceiro nível, por fim, seria um nível no qual a pessoa ingressaria já com um conhecimento do que os professores surdos entendem por LSB. A evidência desse pressuposto pode ser verificada nas palavras dos próprios professores:

No nível III, eu não ensino língua de sinais, basicamente. No nível III, eles já sabem a língua de sinais, então eu vou aprofundar mais. Ver o que falta e ajudar, principalmente a estrutura da língua. (...) Então eu mostro para o ouvinte que no nível I e II ele já aprendeu a língua de sinais, agora o que precisa é aprender a utilizar ela certo (Priscilla, p. 166).

Até hoje eu tenho dificuldade, principalmente com o nível I. O nível II e o III são mais fáceis, porque o ouvinte já está mais interessado em língua de sinais. No nível I, não. (...) No nível II e III, a pessoa já conhece a língua de sinais e tem curiosidade (Sylvia, p. 83).

No nível III, o professor está sinalizando e o aluno fica observando, anota no caderno. Se o ouvinte não entende, eu pergunto para ele: “Você já fez o nível I e II? Então tem que entender melhor os sinais no III! É melhor voltar para o II. Desculpe, mas é meu jeito” (Sandro, p. 120).

Nesse último nível, então, cujo conteúdo é tratado apenas pela professora Priscilla – responsável pelo ensino desse nível na FENEIS – o foco seria então o uso adequado da

³⁵ Utilizo a palavra “classificadores” entre aspas porque há uma grande polêmica entre os lingüistas sobre qual seria a definição correta de “classificadores”. Tanto mais no caso das línguas sinalizadas, onde o caráter recente dos estudos lingüísticos faz com que, tudo aquilo que parece incomum e desconhecido em relação aos componentes gramaticais das línguas orais acabe sendo convenientemente amontoado sob esse termo “guarda-chuva” (Evani Viotti e Leland McCleary, comunicação pessoal). O que me parece interessante nas palavras de Priscilla, e que deveria chamar nossa atenção, é como, intuitivamente, ela menciona nessa sua fala elementos das línguas de sinais que desempenham algum papel gramatical de fato, algo que vai além do nível lexical.

língua, um nível pragmático que a professora interpreta como sendo relativo ao nível estrutural da língua.

De onde vem essas concepções de língua e, conseqüentemente, do currículo para o ensino de LSB? No caso dos professores surdos, essas visões provêm de fontes implícitas, tais como a experiência de aprendizagem de português como L2 e o seu conhecimento de mundo.³⁶ Sem uma formação específica em lingüística para confrontá-las, então, essas visões permanecem estáveis no BAK dos professores:

Eu tenho dificuldade com o português sim, muita dificuldade! Mas eu consigo acompanhar pelo menos, consigo melhorar aos poucos. Isso demora, não é igual com os ouvintes, que lêem e *memorizam* com facilidade, demora mesmo. Precisa ter muita paciência, ler várias vezes, ter interesse, perguntar o significado das coisas até ficar claro. Eu sempre busco isso, o *significado das palavras*. *Pesquiro uma palavra e descubro, outra palavra e descubro, depois quando junta elas num texto fica fácil* (Alex, p. 142) (Ênfases minhas).

Antes [no curso de Biblioteconomia] era difícil, tinha muita coisa, *muitas palavras* que eu não conhecia. *Eu ficava fora do contexto*. Hoje no curso de Pedagogia, com intérprete junto, é mais fácil. Coisas que eu aprendi dois anos atrás eu ainda me lembro. (...) Então eu pensei em aproveitar para *umentar meu vocabulário*, porque eu tinha perdido muita coisa no curso de Biblioteconomia, e queria ver como seria esse novo curso (Sylvia, p. 87) (Ênfases minhas).

De algum modo, os professores surdos parecem estabelecer uma relação da “aprendizagem do léxico” com a “aprendizagem de língua”, por um lado, e da “aprendizagem da estrutura” com a “aprendizagem do uso da língua”, por outro – como fica evidente na fala de Priscilla, citada anteriormente, sobre o foco do nível III. Nesse sentido, o conhecimento da estrutura é visto como uma fase de “aperfeiçoamento” de uma língua que já foi aprendida.

Com relação ao português, uma língua já bastante pesquisada, ocorre que os professores sabem de que modo essa estrutura se manifesta, e portanto, onde reside sua dificuldade de aprendizagem:

³⁶ Vale também lembrar, nesse sentido, que a visão “dicionarista” da língua, se é que podemos defini-la assim, não é uma exclusividade das pessoas surdas, e sim do senso comum em geral. São inúmeros os casos de pessoas que acreditam na noção de que é possível aprender uma língua através do aprendizado de suas palavras.

O que é mais difícil para mim são as preposições, os verbos e a estrutura. Porque meu vocabulário, ele é rico; o problema é a estrutura. É nisso que eu tenho dificuldade (Alex, p. 142).

Mas na língua de sinais, é difícil para um professor saber de que modo exatamente essa estrutura se apresenta. Aqueles que se mostram preocupados com a questão, como Priscilla, se vêem então forçados a apelar para o conhecimento tácito dos falantes de LSB, apesar dos problemas que envolvem esse tipo de elicitación quando ela não é feita através de um procedimento rigoroso:

para o nível III, eu ficava perguntando para eles sobre a estrutura e eles não sabiam. A gente dizia, “CASA + EU + IR”, mas ficava todo mundo na dúvida sobre a ordem certa. (...) Eu percebi isso [a questão da estrutura] vendo a minha família, que usa uma língua de sinais própria mesmo, porque os surdos, no mundo de fora, quando encontram outras pessoas, não percebem (Priscilla, p. 166-7).

O que podemos notar nas palavras de Priscilla a seguir é que essas dificuldades de elicitación, ou a recorrência à própria intuição pelo conhecimento tácito da língua, padecem do risco de conduzir o professor a algumas conclusões “apressadas” com relação às diferenças estruturais entre a língua de sinais e o português:

Por exemplo, teve uma vez que eu discuti (...) uma frase, (...) “Por favor, tire a areia dos olhos”. (...) tinha um outro instrutor, que trabalhava dentro de uma escola, e eu perguntei o que elealaria para a criança que tinha areia nos olhos. Ele pensou e disse, “VAI + LAVAR + TER + AREIA”. Eu percebi que era assim mesmo, que era diferente o jeito de sinalizar. Na frase em português não aparece “TER”, e o ouvinte pede para “tirar”; já o surdo mostra que tem alguma coisa no seu olho, e que precisa lavar. Se você disser para um surdo “TIRAR”, o surdo pensa, “Vou arrancar meu olho pra lavar ele?” (Priscilla, p. 167).

Por exemplo, o aluno faz os sinais, ‘EU + IR + CASA + AMIGO’. Não... em língua de sinais é assim, ‘CASA + AMIGO + EU-IR’. Precisa trocar a ordem. O ouvinte percebe, mas é difícil (Priscilla, p. 166).

No primeiro caso, a professora não percebe que a diferença é mais pragmática do que gramática de fato, uma vez que em português a frase, “Vai lavar os olhos, que estão cheios de areia” seria perfeitamente possível. No segundo caso, ela não percebe que na língua de sinais, é a topicalização de um constituinte (no caso o sintagma “CASA” + “AMIGO”), que permite a inversão da ordem da sentença (Liddell, 2003).³⁷ Essa

³⁷ Aqui, tal afirmação a respeito de topicalização na LSB é feita a despeito do fato de não haver pesquisas no Brasil que corroborem a constatação feita por Liddell com a língua sinalizada utilizada pelos surdos americanos, a ASL (*American Sign Language*). Apesar disso, a simples observação da sentença

topicalização não é evidente, contudo, porque em geral nossa atenção está voltada para os sinais manuais, e a estrutura de tópicos é expressa por meio de uma expressão facial: particularmente, o levantamento da sombrancelha acompanhado de um erguimento do queixo (p. 55-8).

A dificuldade de deduzir a estrutura da LSB sem uma investigação sistemática, conduzida através de um procedimento metodológico rigoroso, pode portanto levar o professor surdo a conclusões equivocadas. Não é por acaso que a mesma visão de Priscilla sobre a ordem dos constituintes na LSB já havia sido destacado por outros professores meus, como Sylvia, na época em que freqüentava seus cursos na FENEIS (Leite, 2001a: 24-5). A dificuldade com essa questão, entretanto, é reconhecida nas próprias palavras de Priscilla, quando ela afirma que se viu na necessidade de recorrer a outras fontes para pensar suas aulas de LSB:

Eles [os surdos] usavam a língua de sinais naturalmente, mas não estavam acostumados a prestar atenção na estrutura. Não percebiam isso. Então eu comecei a pesquisar em livros e revistas dos Estados Unidos, França e Argentina. Eu pesquisei em livros de lingüística pra ver qual era a estrutura, se estava mesmo certo (Priscilla, p. 166-7).

Além da organização do currículo da FENEIS em três níveis, de acordo com as concepções de língua acima apresentadas, é possível contudo haver outras formas de organização de cursos de LSB, em especial no caso de professores surdos que dão aulas para ouvintes em escolas especiais. Uma diferença fundamental desse novo contexto, que parece abrir espaço para essas novas formas de organização, é o fato de que, nessas escolas, não há limite de tempo para aprendizagem de LSB por pais e professores ouvintes de alunos surdos, uma vez que sua aprendizagem deve prosseguir por tanto tempo quanto seus filhos/alunos surdos estiverem estudando na escola:

Na FENEIS o programa já está pronto. Lá no Sta. Terezinha não, eu fico observando os professores em sala de aula. Eu sento lá por uma hora e fico vendo um, depois vou para outra sala e vejo outro. Então eu percebo o que está ruim na língua de sinais deles, o que eles fizeram errado. (...) Eu vou anotando tudo isso. Depois juntam todos os professores e eu dou aulas para eles (Sylvia, p. 84).

sinalizada por Priscilla na gravação do vídeo não deixa quaisquer dúvidas de que ela está se utilizando do mesmo recurso não-manual (facial) apontado por Liddell, no momento em que ela sinaliza o constituinte “Casa + Amigo” no início da sentença.

Entretanto, seja no modelo de currículo mais rígido da FENEIS (i.e. voltado inicialmente para a aquisição de vocabulário básico, depois para a aquisição de aspectos gramaticais, e por fim para a interpretação global de textos focalizando a estrutura e/ou pragmática da língua), seja nesse modelo mais aberto empregado por Sylvia, e disponível aos professores surdos de escolas especiais (i.e. voltado para uma prática mais voltada para as necessidades imediatas), nota-se em ambos os casos a falta de uma concepção rigorosa de língua por trás da elaboração dos cursos de LSB.

A percepção de que língua não é mero acúmulo de vocabulário, mas também estruturação regrada desse vocabulário numa sentença é um avanço importante no ensino de LSB, embora essa consciência da estrutura pareça ainda estar restrita a um ou outro professor e de maneira um tanto obscura – confundida, por exemplo, com questões de uso adequado da língua. Além disso, é preciso desenvolver a noção de que, no processo de aprendizagem da L2, esses três aspectos (i.e. lexical, gramatical e pragmático) não devem se desenvolver de maneira dissociada, e sim integrada. É somente quando as concepções de língua estiverem cientificamente mais claras aos professores de LSB e aos formuladores de currículo, que poderemos caminhar rumo ao desenvolvimento de um programa para o curso de LSB para ouvintes que se mostre mais coerente, aprofundado e eficiente.

(III) Visões sobre alunos e objetivos do ensino

De acordo com as colocações dos professores surdos, o público-alvo do ensino de LSB divide-se basicamente em profissionais que lidam com surdos, como professores e intérpretes, e familiares ouvintes. Em algumas passagens, outros públicos são também mencionados, tais como pessoas que freqüentam igrejas, que namoram surdos, ou ainda que são movidos por algum tipo de curiosidade (e.g. a beleza da língua sinalizada). A abertura para os diferentes públicos, porém, se dá no meio institucional da FENEIS, uma vez que nas escolas especiais, o público-alvo irá mesmo se restringir a professores e familiares:

[No curso da FENEIS] tem muitos [alunos] diferentes... a maioria são professores. Porque a FENEIS é livre, qualquer um que tiver interesse em língua de sinais pode fazer esse curso (Priscilla, p. 164).

Os alunos têm interesse em aprender língua de sinais, uns por causa do trabalho; uns por causa da igreja, muitos por causa disso; uns porque acham bonito. (...) [Há também] pais e mães que fazem o curso por causa do filho (Sylvia, p. 85-6).

Tem escola com instrutores surdos trabalhando dentro e eles dizem quando o professor precisa de um curso de língua de sinais. Outras escolas não têm instrutor surdo, e o professor precisa ter vontade própria para ir procurar (Priscilla, p. 164-5).

As visões dos professores surdos sobre esses grupos de aluno, bem como sobre o objetivo do ensino de acordo com as necessidades de cada um, variam de maneira significativa. No que diz respeito ao público mais “neutro” (i.e. movido por curiosidade, interesses religiosos, ou ainda relações afetivas com surdos) a escassez de comentários dos professores direcionados a esse grupo, mostra que ele pouco ou nada contribui para as suas reflexões sobre o ensino.

De maneira contrastante, no que diz respeito aos profissionais que trabalham com surdos, algo oposto parece ocorrer. Os professores surdos apontam com grande ênfase a necessidade de os professores ouvintes de crianças surdas saberem muito bem a língua de sinais, a fim de que possam ensinar adequadamente seus alunos:

O ensino dentro da escola tem que ser pela língua de sinais! (...) Quando os ouvintes têm uma boa formação e sabem língua de sinais é bom, eles se desenvolvem bem dentro da escola e entendem como isso funciona. Tenho alguns amigos meus professores que se esforçam em sinalizar. Eles até que sinalizam razoavelmente, bom mesmo não é, mas se esforçam. Eu compreendo o que acontece com eles, mas eu não posso misturar o emocional nessas horas. Eu quero o melhor para os surdos. Eu prefiro que esses professores saiam, entendeu? É preciso ser profissional, e isso não é fácil (Alex, p. 145)

Então nós começamos a pensar que era necessário chamar [para a nossa escola] professores ouvintes, que soubessem língua de sinais, para dar aulas de português. (...) Os professores ouvintes fazem curso de língua de sinais à parte, em particular. Eles têm que treinar muita língua de sinais, me fazem perguntas, trazem as dúvidas, e assim vão dar aula de língua portuguesa (Priscilla, p. 160).

Então eu acho que a coisa mais importante, hoje em dia, uma coisa muito necessária, é que os professores de surdos saibam melhor língua de sinais! Porque, se não souberem, o que vai ser da educação bilíngüe? Vai demorar, vai acontecer tudo atrasado (Sylvia, p. 94).

Trata-se de uma visão que os professores surdos carregam a respeito de uma parcela de seu público-alvo, vale dizer, que independe das intenções e metas próprias desse grupo de alunos. E de fato, em alguns relatos, nota-se que existe um certo conflito de opiniões entre esses professores surdos e os professores ouvintes, no que diz respeito à necessidade de aprendizagem e ou aprofundamento da LSB pelos últimos:

Eu acho que o professor ouvinte dentro da escola deveria ser obrigado a usar língua de sinais. Eu já tentei forçar os ouvintes a usarem sinais, mas eles não gostam, acham que isso é muito radicalismo. Acaba não dando certo. Mas eu brigo, discuto, mobilizo as pessoas (Alex, p. 143).

O professor precisa pensar, “Eu não conheço língua de sinais, assim acabo causando prejuízo para os alunos. A educação em língua de sinais vai melhorar esse curso”. Eu já falei várias vezes, “Sua língua de sinais é ruim”, para um, para outro. Mas eles respondem negativamente, dizendo, “E você também não sabe português”. Mas o aluno precisa primeiro de sinais, depois ele pode aprender o português! Se a língua de sinais deles está ruim, eles vão melhorar quando? (Sylvia, p. 94)

O aprendizado da língua de sinais pelos professores ouvintes não tem sido uma exigência oficial das escolas, exceto em alguns locais do âmbito privado. O professor ouvinte que vai fazer um curso de língua de sinais, então, vai movido por seu próprio interesse; o qual, na perspectiva dos professores surdos, nem sempre está relacionado com o intuito de melhorar seu desempenho na comunicação com os alunos ouvintes:

Os professores fazem [o curso de língua de sinais] porque precisam de pontos na prefeitura, e com o certificado do curso eles ganham pontos (Sylvia, p. 85-6).

(...) os professores percebem que precisam trabalhar com o aluno surdo e eles não sabem língua de sinais. A rede municipal é a única que paga os professores. É assim: o professor percebe que precisa de língua de sinais, e pede uma verba para o município, para pagar os cursos. Ele recebe essa verba, e quando faz o curso, isso conta pontos para o professor, ele vai subindo na escala. Assim o professor aproveita para aprender língua de sinais (Priscilla, p. 164).

Seja qual for o interesse que levam os professores ouvintes ao curso de língua de sinais, o fato é que o professor de LSB, com base em seu “conhecimento” de mundo e nos valores que ele carrega sobre a educação ideal de surdos, projeta sobre eles – assim como sobre outros profissionais ligados à educação de surdos, como os intérpretes – um dever de adquirir uma alta proficiência na LSB. O professor Alex resume essa visão através de uma metáfora clássica:

(...) se a pessoa quer ser um profissional para trabalhar com surdos eu acho que exige uma grande responsabilidade, eu sentiria uma grande responsabilidade. (...) É como se eu precisasse cuidar de uma semente que está nascendo. Eu preciso ensinar com cuidado, da mesma forma que é preciso regar e cuidar com carinho de uma semente. Precisa ser num tempo bom, não pode regar com sol quente demais ou a planta pode morrer. É preciso esperar o sol diminuir e colocar um pouco de água fria. Assim, com prazer, a semente cresce até se tornar uma bela árvore. Isso é agir profissionalmente. Para a pessoa se aprofundar, virar uma bela árvore, sabe, precisa de todos esses detalhes, uma didática

muito boa. Se a semente vira uma árvore meio esquisita, não muito bonita, será tarde demais. Não há como voltar atrás. Isso é muito sério (Alex, p. 146-7).

Parte dessa visão, vale assinalar, provém do tipo de ensino bilíngüe ao qual os professores surdos consideram ideal. Esse modelo de ensino, mais uma vez nesse caso, constrói-se no BAK dos professores com a influência de surdos de países mais experientes e avançados do que o Brasil no que se refere à educação de surdos:

Lá na Escandinávia é diferente. Um rapaz de lá veio para cá e explicou como funciona. Num curso, o professor surdo ensina para 4 ou 5 ouvintes numa sala de aula. Os alunos ouvintes aprendem então um básico. Depois, se eles quiserem no futuro atuar profissionalmente como intérpretes, ou professores que querem aprender bem, ou ainda pais que querem se comunicar melhor com seus filhos, precisam conhecer como funciona a língua de sinais, a gramática. Outros não, querem aprender a língua de sinais por causa de namorado, ou porque tem interesse pelo fato de ser legal sinalizar. Nesse caso tudo bem, não é obrigatório saber muito bem. Mas no caso da profissão, terminado o primeiro, o segundo e o terceiro níveis, eles passam por um teste, onde devem explicar frases do sueco e também interpretar para a língua de sinais sueca. Lá eles já têm uma boa metodologia, muitos materiais com que trabalhar, tudo já está pronto lá. Faltam algumas coisas, mas já é excelente do jeito que está (Alex, p. 144).

Significativamente, a grande obrigação de saber bem língua de sinais que os professores surdos depositam sobre os professores ouvintes e outros profissionais da área de surdez não parece se verificar quando o público-alvo em questão são os familiares de surdos. Aqui mais uma vez, é o conhecimento (ideológico) de mundo que parece ditar as projeções dos professores surdos em relação ao público-alvo do seu ensino:

Eu não ensino professores, eu ensino apenas os familiares ouvintes. Na maioria das vezes, os familiares ouvintes querem apenas aprender um básico para ter uma comunicação simples com o filho surdo. É bom ter um nível intermediário ou um nível avançado, é bom sinalizar bem, mas não é obrigado a sinalizar como um intérprete profissional. Ele precisa conseguir uma boa comunicação dentro de casa apenas (Alex, p. 145).

(...) eu dou aula de língua de sinais e percebo, por exemplo, pais e mães que fazem o curso por causa do filho... e é difícil porque o curso é bem leve. Eles aprendem sobre coisas de dentro da casa, sinais como “COMIDA”, “ÁGUA”, “BANHO”, é só o básico mesmo. A comunicação é bem leve... “BRAVO”, “REVISTA”, “VER”, “ESCRITA”, sinais assim. Já com os professores é mais profundo, os pais não ficam juntos na mesma turma. Se eu sou pai e quiser virar intérprete profissional, aí é um caso a parte. Se não, é melhor ficar em turma separada. Mas misturar todos não é bom. (Sylvia, p. 86).

A família também mostra interesse, fica fazendo perguntas. Quer descobrir sinais para a vida pessoal, por exemplo, ‘SEXO’, ‘DROGAS’, eles estão preocupados em como explicar para os filhos algumas coisas que são perigosas. Quando é assim, eu ensino em particular. Já com os professores, a

preocupação é outra, ‘Como é que vou ensinar português para as crianças?’ Eu também estou mais preocupada com isso (Priscilla, p. 165).

No caso dos familiares, então, curiosamente, o “conflito” de interesses entre professor surdo e aluno se dá num sentido oposto ao que ocorre no caso dos professores ouvintes. Ele ocorre quando os pais demonstram um interesse além do básico esperado pelos professores surdos, isto é, um interesse em adquirir uma maior proficiência (i.e. para “virar um intérprete profissional”, ou ainda, discutir questões “perigosas como drogas e sexo”), o que exige um tipo de encaminhamento excepcional, à parte (i.e. “turmas separadas” ou “aulas particulares”). Os professores surdos não projetam sobre os familiares, portanto, um nível de aprendizagem da LSB elevado, tal como eles projetam sobre os profissionais que lidam com educação de surdos.

Como procurei deixar claro no item 2, que discute a situação sociolinguística da comunidade surda, o ensino de LSB como L2 desempenha um papel fundamental na construção de políticas públicas bilíngües para os surdos, que abranjam não somente a escola, mas também a família e os serviços públicos gerais. Como consequência desse fato, as visões que os professores surdos trazem em seus BAKs sobre determinadas parcelas do público-alvo, em especial sobre os familiares e professores de surdos, estão profundamente relacionadas a esse propósito eminentemente político do ensino de LSB. Resta refletir a que tipo de proposta bilíngüe (e ideológica) essas visões – que certamente afetam o modo como vai se constituir a prática de ensino dos professores surdos – estão atendendo; e mais do que isso, se é válido que as preocupações dos professores surdos sobre os alunos e os objetivos do curso permaneçam estritamente relacionadas a esse propósito político-instrumental do ensino de LSB.

(IV) Visões sobre fatores inibidores e facilitadores da aprendizagem

Embora sejam escassas, emergiram também nas narrativas dos professores surdos considerações sobre aprendizagem que vale a pena serem apontadas, especialmente porque revelam que a prática de ensino desses professores está começando a ser tomada por eles como objeto de reflexão. A esse respeito, eu destaco uma fala da professora Sylvia – possivelmente a professora mais comprometida com esse tipo de reflexão, uma vez que tem

como um dos trabalhos, atualmente, a coordenadoria do ensino de LSB na FENEIS – sobre um fator que parece, para ela, influenciar negativamente a aprendizagem da língua de sinais:

A principal diferença [entre os alunos] é a de idade. É difícil porque é necessário separar a turma de acordo com a diferença de idade, por exemplo, a partir de 30 anos de idade, ou quando são mães de surdos. Porque eu tinha uma turma, e nela tinha uma mulher de 60 anos, ela era toda dura para sinalizar, o pensamento dela demorava, ela esquecia com facilidade. Os outros jovens tinham que ficar esperando, e eu não sabia o que fazer, era difícil. Se a pessoa é mais velha, é preciso separar (Sylvia, p. 85).

Entre os estudantes e professores de língua em geral, é comum acreditar-se que a idade se constitui como uma barreira na aprendizagem de língua. Apesar disso, as pesquisas conduzidas até hoje sobre ensino de L2 parecem não corresponder a esse senso comum. Elas revelam que é difícil chegar-se a qualquer conclusão definitiva sobre o caráter inibidor do fator idade na aprendizagem dos alunos (Gass e Selinker, 1994: 239-46).

Isso não significa que a visão sobre alunos mais velhos trazida pela professora Sylvia não deva ser considerada pelos profissionais ligados ao ensino de LSB. Afinal de contas, não sabemos em que medida a produção da língua sinalizada apresenta ou não o mesmo grau de dificuldade da produção de uma língua oral, pensando a questão não do ponto de vista gramático e cognitivo, mas sim do ponto de vista motor, visual e espacial. A meu ver, se a diferença de modalidade de língua pode afetar, de alguma maneira particular, a relação entre aprendizagem de L2 e o fator idade, isso é uma questão que só poderá ser respondida através de pesquisas.

Já trazendo uma certa complexidade para a discussão, a professora Sylvia faz em seguida uma outra colocação interessante, sugerindo que, talvez, a dificuldade acima apontada poderia estar mais relacionada com uma questão motora de fato:

O mesmo acontece [a dificuldade de aprendizagem] se a pessoa tem algum problema nas mãos, porque aqueles que estão acostumados a falar sem usar nenhum gesto demoram muito para aprender sinais. Se a pessoa costuma falar gesticulando bastante, aí ela aprende mais rápido. Tinha um ouvinte que quando falava, a mão sempre estava parada, do mesmo jeito. Isso era ruim, eu percebi que ele tinha dificuldade. Outra mulher, que falava sempre gesticulando muito, ela aprendia rápido, eu via a diferença (Sylvia, p. 85).

Já para uma boa aprendizagem da LSB, um fator destacado com frequência nos relatos dos professores surdos é a convivência na comunidade surda em situações informais, além do ambiente restrito da instituição de ensino. Tal visão resulta tanto do conhecimento (ideológico) de mundo dos professores, que diz ser na comunidade surda o local onde se utiliza a “genuína” língua de sinais, quanto pela observação de que os ouvintes com melhor proficiência em LSB (i.e. os intérpretes) fazem desse convívio uma prioridade:

Eu ia para fora da FENEIS, lá no Tatuapé, encontrar com a comunidade surda e não tinha nada de português, somente a língua de sinais pura. (...) A FENEIS é boa, é um lugar bom para aprender língua de sinais, mas se o aluno pensar que só de ficar sentado lá ele vai aprender tudo, não dá. Ele precisa aprender fora também, conversando com a comunidade surda, perguntando como é que se sinaliza uma coisa ou outra. Eu prefiro as duas coisas, dentro e fora (Sandro, p. 118).

Outras pessoas, em particular, querem virar intérpretes no futuro. Elas participam muito mais da vida na comunidade surda, ao contrário dos professores, que participam muito pouco. Aqueles que têm interesse em ser intérpretes no futuro convivem muito com a comunidade (Priscilla, p. 165).

Observar e interpretar fatores inibidores e facilitadores na aprendizagem dos alunos é um processo inevitável que tem um importante papel na construção do BAK dos professores – embora esse exercício auto-reflexivo ainda seja restrito no caso dos professores surdos. Como essas considerações vão acabar influenciando no planejamento de cursos, definição de objetivos, e mesmo na prática de ensino, eles devem ser contudo submetidos a uma cuidadosa reflexão. O professor surdo deve sempre ter em mente que o sucesso ou fracasso do aprendizado dos alunos dificilmente vai estar univocamente associado a um único fator, uma vez que interagem no processo de aprendizagem de L2 inúmeros fatores, apenas alguns dos quais estarão susceptíveis à observação direta e/ou inferência dos professores.

(V) Visões sobre a academia

Uma questão de especial importância para mim, e que fiz questão de abordar nas entrevistas com os professores surdos, foi a relação deles e de sua comunidade com a academia. A razão de minha preocupação é a de que realmente acredito no potencial da academia, enquanto um meio que tem na pesquisa a sua razão de ser e sua especialidade, de contribuir de uma maneira significativa para o desenvolvimento de determinadas áreas

práticas da vida social; áreas como a do ensino de LSB, que tem sido historicamente prejudicadas, muitas vezes, paradoxalmente, pelas mãos da própria ciência!

Apesar dessa convicção, minha experiência como pesquisador na comunidade surda nos últimos anos, e em especial a experiência de minha segunda Iniciação Científica (Leite, 2001b, 2001c), mostrou que entre essa comunidade e a academia existe uma tensão mal resolvida, nem sempre explícita, que muitas vezes prejudica o diálogo entre os dois grupos, impedindo atividades colaborativas que sejam capazes de oferecer soluções mais rápidas e eficazes aos problemas que hoje essa comunidade vem enfrentando.

Falar de estudantes universitários surdos nos dias atuais, infelizmente, ainda é um fato excepcional. Por muito tempo no Brasil, surdos que “decidiam” ingressar na faculdade se viam na obrigação de acompanhar as aulas através da leitura labial dos professores e colegas de classe, pois as faculdades recusavam-se a pagar intérpretes.³⁸ Essa situação apenas começou a mudar em abril de 2002, quando uma lei federal reconhecendo a legitimidade da LSB, ou LIBRAS, como língua da comunidade surda brasileira, bem como a necessidade de criar meios de acessibilidade dos surdos nos mais diversos setores sociais, permitiu aos estudantes surdos cobrar de suas faculdades – amigável ou judicialmente – a contratação imediata de intérpretes:

No começo [em 1998], eu era a única surda, a entrar na PUC, a primeira. Não tinha contato com quase ninguém. Eu fiquei estimulando os surdos, empurrando eles para irem fazer Pedagogia. Porque os instrutores tinham a formação muito fraca, não tinham preparação para serem professores de língua de sinais. Eles precisavam fazer Pedagogia e, se quisessem depois, podiam mudar para outra coisa no futuro. Mas os surdos reclamavam, falavam que português era muito difícil, que ler era difícil, e que não estavam acostumados. Eu falava, “Tenta arrumar um intérprete”, mas eu também não conseguia. A PUC não aceitava. Só no quarto ano que eu consegui um intérprete, porque surgiu uma lei exigindo. Eu fiquei feliz, mas perdi os três primeiros anos. A sorte é que eu tinha uma amiga que sabia língua de sinais, e ela interpretou pra mim durante 3 anos. Na aula mesmo ela ficava interpretando, e eu dizia, “Paciência, deixa pra lá, depois eu leio o texto”, mas ela insistia, dizia, “Não!” e começava a interpretar. Ela me ajudou. Eu dizia que não precisava, que era cansativo, e eu podia ler o texto, depois me sentar com os professores. Alguns professores tinham paciência, outros já não gostavam e diziam, “Ah, vai ler o texto, você sabe ler”, ou, “Escreve a pergunta e depois da aula você fala comigo”. E

³⁸ Ver item 2, seção 2.4.2 (“Questões e desafios a serem considerados em um programa de ensino bilíngüe para surdos”), para uma breve descrição das limitações da leitura labial.

quando eu procurava eles depois da aula eles diziam, “Hm, desculpa, estou sem tempo, tenho que dar aula”. Era sempre assim (Priscilla, p. 167-8).

Os anos de Priscilla sem intérprete na faculdade foram vencidos graças à ajuda da amiga ouvinte, que por “sorte” sabia sinais, e à sua excelente (e incomum entre os surdos) proficiência do português escrito. Outra vencedora nessa luta pela formação foi a professora Sylvia, que relata uma experiência similar. Vale notar, no entanto, que apesar da vitória pessoal que sem dúvida representa para essas duas surdas terem concluído o nível superior, ambas se referem aos anos da faculdade sem intérprete como anos perdidos:

Mais um tempo passou, eu fiquei parada uns 7 anos, e minha mãe me perguntou porque eu não fazia faculdade de Biblioteconomia. Eu falei, “Como? Parece que só as pessoas mais velhas fazem biblioteconomia!”. Mas minha mãe insistiu, ela sabia que eu gostava de ler. Então eu falei, “Vamos ver”. (...) O ruim era que não tinha intérprete, era difícil. (...) O professor não servia para muita coisa, eu aprendia mesmo lendo as cópias dos textos. Hoje em dia eu lembro e vejo que não aprendi nada, e por isso eu quis fazer Pedagogia. Eu também estudei no Mackenzie, um curso de especialização para portadores de deficiência, mas eu não conseguia participar em igualdade com os outros, não aprendia nada. As pessoas debatiam as questões e eu ficava de fora, me sentia mal. Pensei que o melhor era largar aquele curso e começar de novo na Pedagogia, estudar, aprender bem durante 4 anos, e só depois fazer mestrado. Antes era difícil, tinha muita coisa, muitas palavras que eu não conhecia. Eu ficava fora do contexto. Hoje no curso de Pedagogia, com intérprete junto, é mais fácil. Coisas que eu aprendi dois anos atrás eu ainda me lembro. Eu sinto que estou presente, participo, debato, sou alguém de verdade mesmo na sala de aula. Na faculdade de Biblioteconomia não era assim (Sylvia, p. 86-7).

A falta de surdos que sejam estudantes universitários dificulta muito a boa relação entre a comunidade surda e a academia. Uma das coisas que ela impede é que os surdos conheçam os mecanismos de operação, bem como as limitações e potencialidades de investigação e aplicação do trabalho acadêmico na vida social. É o que sugere as palavras de Priscilla, cuja relação com o meio acadêmico (desde sua infância até sua graduação final) foi, não por acaso, mais tranqüila do que a dos demais:

Eu acho que falta muito conhecimento [dos surdos] sobre o mundo do ouvinte. Por exemplo, se o surdo conhecesse o jeito dos ouvintes, que têm interesse e gostam de pesquisar, de divulgar o conhecimento, fazer mestrado e doutorado... Porque é que o ouvinte estuda? Porque quer aprofundar o conhecimento, aprender mais coisas, a maioria dos ouvintes gosta disso. Já o surdo não pensa assim. Ele só percebe o mundo do conhecimento quando ele vai para a universidade, e vê quanta coisa tem para pesquisar e estudar. Se o surdo vive fora da universidade, e olha o pesquisador, já pensa que ele

está se aproveitando, “Para que estudar?”, ele pensa. É uma visão diferente, é falta conhecimento sobre a universidade (Priscilla, p. 168-9).

Em todos os outros relatos, no entanto, seja dos professores entrevistados, seja de pessoas surdas com quem tenho convivido formal e informalmente nos últimos anos, as referências à academia vêm sempre através de palavras amargas. O foco da crítica sempre acaba recaindo para o lado da universidade. Uma das razões é justamente o fato de que, como fruto do trabalho científico, os ouvintes sempre saem com novos títulos e oportunidades profissionais, enquanto a situação dos surdos, de exclusão e discriminação social, permanece a mesma:

Os surdos se sentem usados, se sentem cobaias. Às vezes eu também me sinto. Se uma pessoa que faz pesquisa vai lá na FENEIS, fala que quer pesquisar, eu digo que não quero! Vou embora. Porque é só o surdo que dá, dá, dá... Alguns ouvintes me falaram um tempo atrás que primeiro a gente vai dar alguma coisa, e depois vai receber de volta, o resultado do mestrado. Estou esperando até hoje! Não tenho nada. Eu já estou cansada. Os ouvintes conseguem muitos cursos, e nós não conseguimos nada. (...) O surdo vai observando tudo isso e já sai dizendo que esses pesquisadores são perda de tempo. Ele se sente mal. A pesquisa não abre portas, e ele continua se sentindo preso. Então ficamos muito receosos com relação a isso (Sylvia, p. 92).

A questão não é apenas o fato de que os surdos estão numa posição de desigualdade social em relação aos ouvintes. É também a de que muitos pesquisadores ouvintes agem de maneira pouco ética com a comunidade surda, demonstrando interesse na hora da “coleta de dados” e negligência na hora de prestar contas aos seus colaboradores sobre os resultados de seu trabalho. Frente a esse tipo de atitude, então, muitos surdos criaram o que eu interpreto como sendo um mecanismo de defesa: exigir que os pesquisadores ouvintes saibam língua de sinais:

Um dia aconteceu uma coisa que eu nunca vou esquecer, foi numa palestra. Estava eu, o Ricardo, e outros surdos, todos sentados assistindo. A mulher, uma fonoaudióloga, estava explicando várias coisas, e o Ricardo comentava, “Puxa, ela só está falando coisa certa, concordo com tudo”, e eu concordei. Nunca vou esquecer disso! O Ricardo falava, “Essa mulher é mesmo ótima, concordo com tudo isso”. Até que acabou a palestra e a mulher abriu para perguntas. Então o Ricardo perguntou: “Você sabe língua de sinais?”, e a mulher disse que não. Os surdos se levantaram e foram todos embora, porque sabiam que ela tinha tirado tudo aquilo dos livros. É necessário que, quando algum ouvinte lê alguma coisa no livro, ele vá fazer uma pesquisa no mundo real, e ver se aquilo é verdade. Ela copiava tudo, mas não tinha nunca feito nada com os surdos. Ela disse, “Ah, eu não sei língua de sinais, só sei o sinal de “BOLA”, “CASA”... Assim não dá! Precisa pesquisar mesmo. Quando alguns

pesquisadores decidem entrar no mundo dos surdos, a maioria de nós fica com muita dúvida, “O que ele quer? O que ele quer?”. É complicado, precisa quebrar isso, abrir a cabeça para os surdos (Sylvia, p. 93-4).

Apesar da justificativa de Sylvia, de que para conhecer a comunidade e falar sobre ela é preciso antes convivência e pesquisa empírica, minha interpretação é a de que essa exigência de que os pesquisadores ouvintes conheçam bem a língua de sinais vai muito além da mera questão técnica: ela é uma prova simbólica de fidelidade política. Tendo em vista que a aprendizagem da língua sinalizada não é nada simples, tampouco rápida, o tempo e o esforço despendidos pelo pesquisador com o intuito de dominar a LSB é a medida que, em última instância, os surdos podem ter de seu compromisso com a comunidade: de que tanto quanto deseja receber, ele também está disposto a dar; de que ele não irá voltar as costas para o grupo tão logo encerre sua pesquisa; e de que, ao decidir fazer pesquisa em prol dessa comunidade, ele está se comprometendo a buscar enxergar as questões através de sua perspectiva.

Mas será que deveria ser assim? – poderia, neste ponto da argumentação, questionar o leitor. Até que ponto o trabalho científico deve estar refém do compromisso político? Um lingüista não poderia querer investigar a LSB com o interesse exclusivo de compreender em que medida o conhecimento das línguas orais – acumulado no decorrer de séculos de pesquisa séria, embora fundamentalmente orocêntrica – pode ser reformulado e enriquecido com base nas novas descobertas sobre o funcionamento das línguas sinalizadas? E um antropólogo não poderia querer investigar em quais aspectos os surdos se assemelham e em quais se diferenciam dos ouvintes no que diz respeito a padrões culturais, com o interesse exclusivo de enriquecer nossa compreensão acerca das inumeráveis formas de manifestação do comportamento humano e do que, a despeito dessa variedade, permanece universal?

Ainda que, em meu modo de ver, eu responda a ambas as questões anteriores afirmativamente, também acredito que uma pesquisa não pode estar nunca desvinculada do contexto social e político em que se insere. E, no contexto em questão, o fato incontestável é o de que os surdos se encontram numa posição de forte marginalização social, em grande parte resultante da própria visão e (in)ação da academia; uma situação que não pode ser desconsiderada por todos aqueles que hoje se interessam em desenvolver trabalhos científicos nesse meio. Acredite ou não na inseparabilidade entre ciência e política, a

questão é que o pesquisador que optar por fechar os olhos para essa realidade estará agindo como uma criança que, numa brincadeira de esconde-esconde, cerra seus olhos frente ao adulto para não ser vista.

6.2.3. O BAK dos professores surdos no contexto social e cultural da comunidade surda

Não basta para a presente análise, nem seria justo de minha parte, fazer uma crítica de aspectos presentes no BAK dos professores surdos, sem procurar responder a duas perguntas fundamentais: por que esse BAK se (trans)forma a partir de certas fontes e não de outras? E por que ele se manifesta de uma dada maneira e não de outra? A resposta para essas questões, que implica em desvelar os limites impostos aos professores surdos pelo contexto social no qual a sua prática se insere, permitirá não apenas compreender melhor os processos de construção desse BAK, mas, o que é ainda mais relevante, vislumbrar formas de intervenção possíveis (i.e. viáveis) para solução dos problemas identificados.

Tal proposta pode ser desenvolvida direcionando então, mais uma vez, o nosso olhar para a questão das fontes de construção do BAK dos professores surdos, descritas em seção anterior (6.2.1). Como já tive a oportunidade de afirmar na seção referida, as sete fontes identificadas nas narrativas dos professores surdos definitivamente não carregam o mesmo peso na construção de suas visões de ensino. Algumas delas desempenham um papel fundamental, enquanto outras se constituem como verdadeiras excepcionalidades.

Um primeiro critério que nos permitirá estabelecer diferenças qualitativas entre as fontes apresentadas é o caráter *formativo* de algumas, em contraposição ao caráter *transformativo* de outras. Por *fontes de formação*, refiro-me às experiências de vida e conhecimento acumulados que, inevitável e sub-repticiamente, atuam na construção do BAK dos professores surdos. As *fontes de transformação*, diferentemente, são aquelas que são buscadas pelos professores como referência de aprimoramento para a sua prática.

Note que esse critério não nos permite traçar uma distinção nítida entre as fontes apresentadas – de modo que sua utilidade para a presente análise ficará mais clara somente adiante. A experiência de aprendizagem de português como L2, por exemplo, quase sempre será classificada como uma *fonte de formação* do BAK dos professores surdos. No entanto, caso o professor prossiga sua aprendizagem de português após o início de sua carreira

discente, as novas experiências vivenciadas como aprendiz podem ser deliberadamente utilizadas por ele com o fim de aprimorar sua prática de ensino. Será necessário, portanto, ter em mente o tipo de relação do professor com a fonte para definir se ela tem um papel formativo ou transformativo na constituição do seu BAK.

Um segundo critério – esse sim mais fundamental para a presente análise – que permitirá a nós estabelecer diferenças qualitativas entre as fontes apresentadas é a qualidade de *maior ou menor influência em potencial* que essas fontes vão apresentar no BAK do professor surdo. A hipótese desta análise, então, poderia ser colocada da seguinte maneira: o que irá permitir a nós classificar as fontes de acordo com o seu potencial de influência será uma análise do contexto social da vida da comunidade surda, particularmente no que diz respeito aos seus aspectos lingüísticos e culturais. A idéia é a de que as visões dos professores surdos sobre o ensino sejam tão mais influenciadas por uma dada fonte quando essa lhe for acessível lingüisticamente, e lhe parecer confiável culturalmente.³⁹ Vale notar que esse critério do potencial de influência diz respeito somente às fontes transformativas; as demais, de caráter formativo, devendo ser consideradas em um momento subsequente.

Como a análise aqui tecida pôde revelar, as fontes que apresentaram um caráter transformativo no relato dos professores surdos foram: (a) a experiência profissional de ensino de LSB; (b) a experiência em cursos superiores pertinentes ao campo de ensino; (c) o contato com professores surdos mais experientes; (d) o conhecimento tácito que os surdos possuem da língua de sinais; e (e) a literatura lingüística sobre as línguas de sinais. Pensando essas fontes de acordo com a sua acessibilidade lingüística e confiabilidade cultural, podemos então analisar o seu potencial de influência na construção do BAK dos professores surdos, bem como refletir sobre as possibilidades do trabalho acadêmico de ampliar ao máximo esse potencial.

³⁹ No primeiro caso, entendo como lingüisticamente acessível ao surdo somente aquilo que está disponível a ele na língua sinalizada, isto é, uma fonte do mundo surdo, ou uma fonte do mundo ouvinte mediada pelo papel de intérpretes. No segundo caso, entendo como culturalmente confiável, em primeiro lugar, fontes que provenham do mundo surdo; e, em segundo lugar, com menor peso, fontes que provenham de autoridades sociais no mundo ouvinte.

A experiência profissional de ensino de LSB (fonte “a”) é uma fonte que está acessível aos professores surdos, e também que lhes parece confiável. Esse fato a torna, de acordo com a presente argumentação, uma fonte com elevado potencial de influência sobre as visões dos professores surdos em relação ao ensino. Apesar disso, nota-se pela discussão da natureza do BAK acima apresentada (seção 6.2.2) que essa experiência profissional tem gerado muito pouca reflexão por parte desses professores sobre sua prática; a única ocorrência sendo identificada nas considerações da professora Sylvia sobre a idade e o hábito de gesticulação de seus alunos. A meu ver, esse fato se explica, em primeiro lugar, pela incipiência que caracteriza o ensino de LSB no Brasil, e, em segundo lugar, pelo fato de a grande maioria dos professores surdos, como mostram as narrativas, não enxergarem no ensino de LSB a sua realização profissional.⁴⁰ Tendo em vista o elevado potencial de influência dessa fonte, o trabalho acadêmico junto aos professores surdos deve atuar no sentido de chamar a atenção desses professores para a importância de uma prática de ensino auto-reflexiva, um exercício essencial para o aprimoramento do ensino de LSB.

A experiência em cursos acadêmicos pertinentes ao ensino de LSB (fonte “b”), como é o caso do curso de Pedagogia, é uma fonte que, apesar de ainda hoje estar

⁴⁰ Nas narrativas dos professores entrevistados, fica claro, no caso daqueles que puderam prosseguir seus estudos em nível superior, a paixão pela educação de surdos, e no caso do professor Sandro, a paixão pelo teatro. Um dos professores, Alex, chegou a esquecer de mencionar o fato de que seu trabalho como professor de surdos era dividido com o trabalho como professor de LSB para ouvintes (p. 142). Devido a esse descompasso, a emergência de reflexões acerca do ensino de LSB nas entrevistas exigiu uma condução bem mais rígida de minha parte, através de perguntas mais fechadas em torno dos tópicos que eu desejava conhecer.

É por isso que eu afirmo que o ensino de LSB como L2, embora seja certamente uma opção bastante valorizada por esses professores – especialmente considerando-se a forte discriminação que pessoas surdas encontram na busca por trabalho – ainda assim não é a profissão com a qual muitos sonham realizar-se profissionalmente. Essa situação só poderá mudar, contudo, no momento em que a elevação da qualidade do ensino nas escolas especiais – principalmente através da sua re-estruturação em direção a um ensino bilíngüe – permitir aos surdos se formarem em pé de igualdade com os ouvintes, habilitando-os assim a escolher a profissão com que mais se identificarem. Quando isso acontecer, acredito eu, o processo auto-reflexivo do professor de LSB como L2 certamente vai ser fortalecido, independentemente das possíveis intervenções intra ou extra-institucionais nesse campo de ensino realizadas neste meio tempo.

primordialmente ligada ao mundo ouvinte, obtém a confiança dos professores surdos pelo status social de autoridade de que desfruta. Com relação ao aspecto lingüístico, trata-se de uma fonte que continua distante da realidade da maioria dos surdos, não apenas em decorrência das grandes dificuldades de acessibilidade dos surdos ao nível superior de ensino, mas à própria precariedade do ensino fundamental e médio, onde a LSB ainda não adquiriu o status que deveria ter. Tal fato, como as análises na seção 6.2.2 puderam mostrar, limita a possibilidade dos professores surdos de recorrerem a essas fontes, a não ser nos casos de professores surdos que, por algum motivo especial, apresentaram um desenvolvimento escolar diferenciado (caso de Priscilla e Sylvia), e/ou que, chegando ao nível superior do ensino, conquistam o direito de ter intérpretes junto à Universidade (caso dessas duas professoras e também de Alex). Tendo em vista o potencial dessa fonte, e especialmente considerando-se as ricas contribuições que um curso de Letras/Lingüística pode oferecer ao ensino de LSB, o trabalho acadêmico junto aos professores surdos hoje deverá ocorrer somente quando houver uma aproximação dos pesquisadores ouvintes junto às instituições de ensino de LSB, principalmente através do domínio da LSB por parte desses pesquisadores. É essa proficiência que resolverá não apenas a questão da acessibilidade dos surdos, mas especialmente da confiabilidade do próprio pesquisador, necessárias para que seja estabelecida a ponte entre o conhecimento acumulado na academia e o conhecimento dos professores surdos. A solução definitiva para a questão, porém, a médio/longo prazo, é que a melhoria da acessibilidade na educação brasileira permita aos próprios surdos ingressarem nas faculdades e fazerem essa ponte tão necessária.

O contato com professores surdos mais experientes (fonte “c”) é algo que não apenas está acessível aos professores, mas que lhes parece, do ponto de vista cultural, duplamente confiável. Isso porque os professores surdos mais experientes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, invocam a confiabilidade dos professores surdos não apenas pelo fato de pertencerem ao mesmo grupo cultural, mas também por possuírem a autoridade de quem traz um conhecimento empírico mais extenso da questão. Por essa razão, dentre as fontes transformativas discutidas, é nessa que se localiza o maior potencial de influência sobre a prática dos professores surdos de LSB. De fato, quando olhamos para a análise referente à evolução do BAK dos professores surdos na seção 6.2.2, notamos que a

transformação mais significativa identificada nas narrativas foi exatamente a mudança na proposta metodológica do ensino, que se deu única e exclusivamente por decorrência desse contato dos professores surdos novatos com os mais experientes. Tendo em vista o potencial dessa fonte, a academia pode não ter como ampliá-lo, mas certamente pode torná-lo mais eficiente, expandindo os canais de acessibilidade dos professores surdos formadores de opinião no meio acadêmico (e.g. oferecendo cursos de extensão ou constituindo grupos de discussão sobre ensino de L2, tudo mediado por intérpretes ou pesquisadores ouvintes fluentes em LSB).

O conhecimento tácito da língua sinalizada (fonte “d”) é uma fonte que, também, está acessível aos professores surdos e lhes parece confiável. Sendo assim, o seu potencial enquanto base de consulta e aprimoramento do ensino de LSB parece ser, mais uma vez, bastante elevado. Apesar disso, não se verificou nas análises apresentadas, a não ser no caso da professora Priscilla, uma recorrência freqüente por parte dos professores a esse tipo de fonte (i.e. através de algum tipo de levantamento junto à comunidade surda sobre a melhor forma de se sinalizar uma dada sentença em LSB). Essa ausência se explica, a meu ver, pela concepção que os professores surdos trazem de língua e, conseqüentemente, de currículo. Isso porque é somente no nível III – nível em que apenas Priscilla atuou – que os professores demonstram ser relevante a discussão do âmbito estrutural da LSB; e a polêmica sobre a forma correta de se sinalizar está muito mais relacionada a esses âmbito estrutural do que ao lexical. O perigo, aqui, no caso dos professores que de fato decidam tomar o conhecimento tácito dos surdos como fonte de consulta, é o de essa fonte conduzir o professor a conclusões equivocadas a respeito da LSB – como já apontado na análise. No que diz ao potencial de influência dessa fonte, portanto, a academia mais uma vez não tem nada a fazer; mas ela pode atuar no sentido de tornar essa fonte confiável. Para isso, o tipo de trabalho que deverá desenvolver é a investigação lingüística descritiva da LSB, através de uma metodologia de coleta e análise dos dados cuidadosamente elaborada, a fim de que os resultados alcançados possuam confiabilidade.

O que nos leva à discussão do papel da última fonte transformativa, a literatura lingüística em língua de sinais (fonte “e”), na construção do BAK dos professores surdos. Essa fonte, uma das mais importantes para a qualidade do ensino de LSB, é uma que, apesar de confiável do ponto de vista cultural, já que provém de autoridades sociais

ouvintes, está fundamentalmente inacessível aos surdos, não apenas porque a grande maioria das pesquisas existentes sobre línguas sinalizadas foram realizadas em outros países – caso em que a literatura está disponibilizada em inglês, francês, sueco, entre outras línguas –, mas porque no Brasil ela sequer existe. Essas constatações explicam a razão pela qual a única menção a essa fonte, pela professora Priscilla, foi de fato uma surpresa para o pesquisador.⁴¹ Levando em conta o potencial de influência dessa fonte, um trabalho acadêmico visando ampliá-la deverá atuar em duas frentes, ambas já propostas anteriormente: uma delas, à médio/longo prazo, envolve pesquisas descritivas da LSB que possam mais tarde ser publicadas e difundidas no meio científico e no mundo surdo; a outra seria a aproximação de pesquisadores ouvintes fluentes em LSB e em línguas estrangeiras como o inglês com os professores surdos, a fim de debater junto a esses os avanços nos estudos lingüísticos já existentes com outras línguas sinalizadas no mundo.

Tendo discutido, então, as cinco fontes *transformativas* identificadas neste estudo, cabe analisar, por fim, o papel que tiveram na construção do BAK dos professores surdos as fontes *formativas*. Foram elas: (a) a experiência de aprendizagem de português como L2; (b) o conhecimento de mundo; e (c) o conhecimento tácito da língua sinalizada.⁴² Com relação às fontes (a) e (b), salta à vista o fato de que em todos os aspectos do BAK analisados na seção 6.2.2 – as visões sobre metodologia, a concepção de língua e currículo, a perspectiva sobre alunos e objetivos do ensino, e a visão sobre fatores inibidores e facilitadores de aprendizagem – tais fontes tiveram uma influência fundamental para a construção da perspectiva dos professores. Já com relação à fonte (c), basta reconhecer que, embora não tenha se destacado nas análises, o conhecimento tácito da LSB constitui o conteúdo primordial que permeia toda a prática de ensino dos professores surdos – e que, em última instância, permite aos surdos e a mais ninguém serem qualificados como os

⁴¹ Surpresa que se justificou quando notei que os exemplos sobre estrutura de língua levantados pela professora, no final das contas, eram de natureza muito mais intuitiva do que técnica.

⁴² A razão de repetir o conhecimento tácito da LSB como fonte de construção do BAK dos professores surdos é a de que essa fonte desempenha, nesta análise, um papel duplo: ela é *transformativa*, quando tomada pelo professor sob um olhar analítico, investigativo; mas é também *formativa*, quando o professor aplica seu conhecimento mecanicamente no dia-a-dia de sua prática de ensino.

profissionais melhor habilitados para o ensino de LSB, a despeito de uma formação específica.⁴³

Possivelmente pelo fato de o ensino de LSB ser ainda recente, portanto, as *fontes de formação* têm tido um papel bem mais definitivo na construção do BAK dos professores surdos do que as *fontes de transformação*, nas quais residem nossas esperanças de melhoria da qualidade do ensino de LSB. Considerado esse fato, é fundamental que o trabalho acadêmico junto aos surdos, seja ele realizado por ouvintes falantes de LSB, seja ele realizado por futuros pesquisadores surdos, estabeleça como primeiro e importante passo promover entre os professores surdos de LSB um processo de conscientização (i.e. auto-explicitação) de todos pressupostos sobre ensino que eles trazem implícitos em seu BAK; pressupostos esses que certamente ajudam a determinar o modo como se constitui a sua prática de ensino.

*

A análise das fontes de construção do BAK dos professores surdos em influentes e não-influente, de acordo com graus de acessibilidade lingüística e confiabilidade cultural, nos fazem constatar um grande isolamento social, a despeito da profunda integração física e geográfica do mundo surdo em relação ao mundo ouvinte. Tal isolamento foi estabelecido historicamente, por causas diversas às quais não podemos, de imediato, reverter. Hoje em dia, acredito que a força dessa separação se mostra sobressalente em determinadas situações de contato, não por uma atitude deliberada de qualquer uma das partes (i.e. comunidade surda e pesquisadores ouvintes), mas principalmente pela falta de uma compreensão recíproca a respeito das circunstâncias sociais que cercam a questão:

(...) Então um ouvinte qualquer que não sabe nada de língua de sinais consegue entrar num mestrado na área da surdez, como aconteceu com uma mulher ouvinte do grupo do Vieira. Ela foi no Sta. Terezinha, e não sabia um único sinal. Minha chefe falou para mim, “Você vai ajudar a pesquisa do Vieira?”, mas eu respondi que não! Ela insistiu mas eu disse que não. Se não sabe língua de sinais eu não vou! Parece que eu estou sendo usada, então digo, “Não, muito obrigado”. Fiquei lá discutindo e fui embora, e uma outra professora ouvinte foi ajudar ela, eu fiquei de fora. Teve uma hora que

⁴³ Com essa afirmação, não é minha intenção reafirmar o “mito do professor nativo”. Apenas constato o fato de que, hoje, raríssimos são os ouvintes que possuem uma proficiência adequada em LSB para poder se colocar na posição de ensiná-la.

ofereceram um café para a moça, sinalizaram “Café?”, e a mulher, “O que? O que?”, com uma cara de grande incompreensão! Eu vi aquilo e pensei, indignada, “O que é isso?!” (Sylvia, p. 93)

Ainda que, como afirmei acima, essa integração exija esforços de *ambas* as partes, acredito que seja do mundo ouvinte que deve partir a principal iniciativa e o maior empenho! É necessário a nós, ouvintes, compreendermos que, nesse jogo de relações entre pesquisadores ouvintes e indivíduos surdos, foram aqueles, e não estes que deram origem ao isolamento social da comunidade surda e à tensão que dele resulta; apesar disso, são os surdos e não os pesquisadores ouvintes que têm invariavelmente carregado nas costas o pesado fardo da segregação social.

Caso a academia não empregue os devidos esforços – seja viabilizando a acessibilidade de pessoas surdas mais bem escolarizadas a cursos de extensão, graduação e pós-graduação; seja formando pesquisadores ouvintes que se mostrem dispostos a tornarem-se proficientes em LSB – é muito difícil que, em curto prazo, quaisquer avanços em campos como os do ensino de LSB sejam alcançados. Na melhor das hipóteses, veremos os professores surdos obrigados a se desdobrar atrás de fontes transformativas para sua prática, tais como esporádicos e efêmeros contatos com professores surdos formados em países tão distantes quanto Estados Unidos, Holanda e Suécia, ao passo que no raio de alguns quilômetros da principal instituição de ensino de LSB de São Paulo localiza-se uma dezena de faculdades e universidades que, através de um trabalho colaborativo sistemático e aprofundado com os professores surdos, poderia trazer enormes avanços a esse campo de ensino.

6.3. Conclusão

Neste sexto e último item da dissertação, minha proposta foi a de apresentar uma análise temática das entrevistas centrada nas visões que constituem o BAK – o sistema de conhecimentos, crenças e suposições – que orienta a prática dos professores surdos de LSB como L2. Terminada a análise das origens e características do BAK dos professores surdos, dos limites que o contexto social em sua dimensão lingüística e cultural impõe sobre o potencial de transformação desse BAK, e das possibilidades de intervenção acadêmica a fim de ampliar esse potencial de transformação, pretendo agora esclarecer, nesta conclusão, algumas das limitações da análise aqui discutida, a fim de que o leitor possa dimensionar

adequadamente o grau de aplicabilidade dos resultados aqui alcançados no campo do ensino de LSB no Brasil.

Um primeiro ponto a ser mencionado é a limitação da possibilidade de generalização dos dados. As análises aqui apresentadas devem ser vistas como restritas a São Paulo e a algumas cidades adjacentes sob forte influência da capital. Meu conhecimento sobre cidades mais distantes do interior paulista, bem como dos demais estados brasileiros, é bastante reduzido. É bem possível, por exemplo, que em locais como a região sul do Brasil, a situação do ensino de LSB para ouvintes esteja mais avançada – acompanhando a condição educacional e social mais desenvolvida que os surdos dessa região desfrutam –, assim como em outras regiões a situação pode eventualmente encontrar-se mais precária. De qualquer modo, entendo que as reflexões aqui levantadas devam ser utilizadas não como verdades constatadas, mas sim como *hipóteses a serem consideradas e examinadas localmente* por pesquisadores surdos e ouvintes de qualquer região cujos trabalhos estejam voltados para a melhoria do ensino de LSB como L2. Apesar do peso que carrega a frase, “intervenção nesse campo de ensino” – frase tão recorrente neste trabalho – gostaria de destacar que a intervenção que vislumbro não pode ir além do “estabelecimento de um diálogo amigável e colaborativo a fim de promover a reflexão”.

Outro aspecto relacionado à limitação da possibilidade de generalização dos dados é o número quantitativamente reduzido de entrevistados e a própria limitação de tempo e conteúdo das entrevistas. Em algumas vezes, nesta análise, apresentei uma única declaração de um único professor surdo de maneira generalizante, referindo-me a ela através de conclusões do tipo “Isso mostra que, na visão dos professores surdos de LSB...”. Ao mesmo tempo, outras declarações isoladas, de igual status quantitativo, foram por mim tratadas com bem mais reticência. O leitor deve ter em mente, portanto, que meu principal critério para generalização e/ou particularização dos dados foi qualitativo; e resultou de interpretações minhas com base na experiência que tenho construído, ao longo de quatro anos de pesquisa no mundo surdo, com esse tema particular em mente.

Um segundo ponto a ser mencionado é a limitação de abrangência e detalhamento dos tópicos relacionados ao BAK dos professores surdos de LSB. Como procurei destacar no item sobre metodologia de história oral, uma preocupação fundamental desta pesquisa foi a de não restringi-la exclusivamente ao interesse temático acadêmico. Isso, eu busquei

fazer abordando os entrevistados de uma maneira aberta, que permitisse a eles discorrer sobre os aspectos de sua vida que lhe parecessem mais relevantes – a despeito de todos os constrangimentos da situação de entrevista –, e apresentando as suas narrativas recriadas, de forma integral e literariamente agradável. As possíveis virtudes que a opção por essa abordagem venham a acarretar a este trabalho, naturalmente, são acompanhadas também por limitações: a principal delas, a meu ver, a de que a exploração dos tópicos relacionados ao BAK dos professores surdos acabou sendo um tanto restrita, em quantidade quanto e qualidade.

Um terceiro ponto que gostaria de trazer é a minha inexperiência como entrevistador. Relendo as entrevistas fica patente, ao meu ver, as oportunidades desperdiçadas de aprofundamento de certos temas em decorrência de mudanças bruscas de tópico por mim introduzidas através de novas questões. Em geral, isso aconteceu devido à minha falta de controle da ansiedade na condução da entrevista, o que me levava muitas vezes a distanciar-me das palavras do entrevistado enquanto eu refletia sobre a formulação da próxima pergunta, que deveria dar sequência ao diálogo.

Um outro aspecto relacionado a essa inexperiência foi a má formulação de algumas questões relativas a tópicos de interesse analítico. De acordo com a metodologia desenvolvida por Woods, discutida no item 5 desta dissertação, questões relativas ao ensino não deveriam ser feitas diretamente, do tipo “Que método você emprega no seu ensino?”, uma vez que esse modo de formulação pode levar o professor a responder de acordo com as suas próprias expectativas sobre o ensino, ou ainda de acordo com as expectativas do pesquisador que o entrevista. Apesar disso, muitas de minhas questões acabaram sendo formuladas dessa maneira, mais uma vez pela falta de tranquilidade no momento de conduzir a entrevista.

Finalmente, um quarto e último ponto a ser assinalado é a questão da rigorosidade da tradução das entrevistas. Nesses anos de convívio com a comunidade surda, adquiri uma boa proficiência da LSB, suficiente para estabelecer uma comunicação razoável com pessoas surdas, mas ainda *muito longe* de ser a proficiência que os surdos demonstram nas conversas entre si. Mesmo considerando-se que as entrevistas por mim traduzidas foram submetidas ao aval dos professores surdos entrevistados, antes de ser dada a forma final a elas, é inevitável o fato de que os termos referentes ao ensino por mim empregados –

termos que acabam sendo decisivos para as conclusões levantadas na análise – estejam fortemente enviesados pela minha tradução/interpretação.

Além disso, é possível que, em determinados momentos, as falas dos surdos nas entrevistas transcritas apresentem características de pidginização, fruto também desse intrincado processo de tradução. Como a LSB não possui um sistema escrito, a questão de como passar as falas dos professores surdos do vídeo para o papel é extremamente complexa, e estava muito além do escopo deste trabalho procurar resolvê-la. O resultado é que, nas duas primeiras entrevistas, busquei proceder através de uma fase de transcrição, através de um (mal elaborado) sistema de glosas, antes de passar à textualização, e por fim à transcrição. Nas duas últimas entrevistas, contudo, percebendo a inutilidade que a fase de transcrição por glosas demonstrava, decidi-me por realizar a tradução diretamente do vídeo para um texto fluente em português, substituindo assim as etapas de transcrição e textualização por uma única etapa de tradução, prévia à transcrição. Acredito, porém, que por maiores que tenham sido esses entraves lingüísticos, eles não comprometem de maneira decisiva a significância dos resultados alcançados, tampouco alteram sobremaneira as histórias de vida transcritas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise apresentada, encerro a pesquisa de mestrado que me propus a fazer no início de 2002, acreditando ter cumprido os três objetivos propostos no projeto inicial: o *social*, de disponibilizar à sociedade majoritária as experiências de vida dos colaboradores surdos em um texto esteticamente agradável, oferecendo, para isso, um tratamento formal especial às entrevistas na sua passagem do registro oral para o escrito; o *educacional*, de oferecer, através da análise das entrevistas, subsídios para a reflexão de profissionais surdos e ouvintes interessados na melhoria do ensino de LSB como segunda língua; e o *acadêmico*, de contribuir, através da consideração cuidadosa das circunstâncias que caracterizam o mundo surdo, para o desenvolvimento dos procedimentos da história oral.

Com essa pesquisa, encerro também – pelo menos temporariamente – os meus trabalhos teóricos voltados para a problematização do ensino de LSB como segunda língua. Isso não significa um abandono meu da questão, mas sim uma conscientização de que, tendo em vista o desenvolvimento na LSB que esses quatro anos de pesquisa no mundo surdo me permitiram, é chegada a hora de passar a atuar nessa área de uma maneira “mais prática e menos acadêmica”. A idéia, melhor posta, é a de dar início a uma série de diálogos com os professores surdos na sua própria língua sinalizada, fazendo, desse modo, a ponte tão necessária entre o conhecimento acadêmico relativo a teorias e metodologias de ensino de L2 e o conhecimento dos professores surdos relativo à LSB.

Do ponto de vista pessoal, a presente pesquisa foi bastante recompensadora. Acredito ter progredido consideravelmente em relação às Iniciações Científicas e agora sinto que estou preparado para realizar um estudo mais incisivo e abrangente sobre a educação de surdos. Nesse sentido, destaco que meu projeto de doutorado – que acaba de ser finalizado, no momento em que também finalizo esta dissertação – terá como foco os potenciais e os limites encontrados pelo aluno surdo em seu desenvolvimento individual e acadêmico sob a política de ensino vigente no Brasil, a Inclusão.

Em essência, a ambição do futuro projeto será a mesma da presente pesquisa de mestrado, e das duas ICs que a precederam: pavimentar o caminho rumo a uma educação

que reconheça aquilo que deveria ser um direito universal e inalienável de todo ser humano:
o direito por uma educação em sua língua natural.

8. BIBLIOGRAFIA

- AHLGREN, I. Sign language as the first language. In: AHLGREN, I; HYLTENSTAM, K. (eds.) **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum, 1994, p. 55-60.
- ANDERSSON, Y. Deaf people as a linguistic minority. In: AHLGREN, I; HYLTENSTAM, K. (eds.) **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum, 1994, p. 9-13.
- BAILEY, KM; OCHSNER, C. A methodological review of the diary studies. Windmill tilting or social science? In: Bailey, KM; Long, MH; Peck, S. (eds.) **Second language acquisition studies**. Newbury House, 1983, p. 188-198.
- BAKHTIN, MM. Forms of time and of the chronotope in the novel: Notes toward a historical poetics. In: HOLQUIST, M. (ed.) **The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 84-258.
- BAKHTIN, MM. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARAL, DP. The effects of home-school language shifts. The linguistic explanations. In: PADILLA, V. (ed.) **Theory in bilingual education**. Ethnoperspectives in bilingual education research, Volume II. Bilingual bicultural education programs, Eastern Michigan University, 1980, p. 136-147.
- BASSO, IMS. **Educação de pessoas surdas**. Novos olhares sobre velhas questões. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- BHABHA, HK. The commitment to theory. In: **The location of culture**. New York and London: Routledge, 1994, p. 19-39.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 693-713.

- BRUNER, EM. Ethnography as narrative. In: TURNER, VW; BRUNER, EM. (eds.) **The anthropology of experience**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986, p. 139-155.
- CALDAS, AL. **Oralidade, texto e história**. Para ler a história oral. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.
- CAPOVILLA, FC. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: Do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. In: CAPOVILLA, FC; RAPHAEL, WD. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001, p. 1479-1490.
- CAPOVILLA, FC; SAZONOV, G; RAPHAEL, W; MACEDO, E; CHARIN, S; MARQUES, S; LEÃO, M; CAPOVILLA, A; LUZ, R; GERALDES, A; SHIN, SY; VIEIRA, R; ROCHA, M; DUDUCHI, M; AMORIN, S; MAURÍCIO, A; OLIVEIRA, H. A língua brasileira de sinais e a sua iconicidade. Análises experimentais computadorizadas de caso único. **Ciência cognitiva**. Teoria, pesquisa e aplicação. v. 1, n. 2, Jul/Dez, 1997, p. 781-924.
- CAPOVILLA, FC; RAPHAEL, WD. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Volume I: Sinais de A a L. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001a.
- CAPOVILLA, FC; RAPHAEL, WD. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001b.
- CAPOVILLA, FC; DUDUCHI, M; RAPHAEL, WD; LUZ, RD; ROZADOS, D; CAPOVILLA, AG; MACEDO, EC. Brazilian sign language lexicography and technology: Dictionary, digital encyclopedia, chereme-based sign retrieval, and quadriplegic deaf communication systems. **Sign language studies**. v. 3, n. 4, Summer, 2003, p. 393-430.

- CARVALHO, I. Protetização auditiva. **Jornal medicina**. Portal Médico do Conselho Federal de Medicina. ano XVII, n. 140, Dez/2002 - Jan/2003. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag_13.htm.
- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. In: Fodor, JA; Katz, J. (eds.) **The structure of language**. Readings in the philosophy of language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, p. 547-78, 1964 [1959].
- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 17-62.
- COATES, J; THORNBORROW, J. Myths, lies and audiotapes: some thoughts on data transcripts. **Discourse and society**. v. 10, n. 4, October, 1999, p. 594-7.
- CORDER, SP. The significance of learner's errors. In: RICHARDS, JC (ed.) **Error analysis**. Perspectives on second language acquisition. New York: Longman, 1974 [1967].
- COX, MI; ASSIS-PETERSON, AA. Critical pedagogy in ELT: Images of brazilian teachers of english. **TESOL quarterly**. v. 33, n. 3, Outono, 1999, p. 433-452.
- CRAWFORD, J. **At war with diversity**. US language policy in an age of anxiety. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD, 2000.
- CUMMINS, J. Beyond adversarial discourse. Searching for common ground in the education of bilingual students. Presentation to the California State Board of Education, February 9, 1998. Sacramento, California. Disponível em: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford/cummins.htm>
- CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: DOLSON, DP; LOPEZ, G. (eds.) **Schooling and language minority students**. A theoretical framework. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center/California State University, 1981, p. 3-49.
- DAMATTA, R. **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ERTING, CJ. Acquiring linguistic and social identity: Interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In: STRONG, M. (ed.) **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 192-219.
- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and differences in two brazilian sign languages. **Sign language studies**. v. 13, n. 42, 1984, p. 45-56.
- FERREIRA-BRITO, L. (ed.) **Geles**. Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez, Rio de Janeiro: UFRJ, ano 3, n.3, 1988.
- FERREIRA-BRITO, L. (ed.) **Geles**. Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 4, n. 4, 1990.
- FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FISHMAN, JA. Some basic sociolinguistic concepts. In: **Sociolinguistics: A brief introduction**. Newbury House, 1972, p. 21-35.
- FISHMAN, JA. Bilingual education: What and why? In: TRUEBA, HT; BARNETT-MIZRAHI, C. (eds.) **Bilingual multicultural education and the professional**. From theory to practice. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, p. 11-9.
- FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, KM; NUNAN, D. (eds.) **Voices from the language classroom**. Qualitative research in second language education. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, D; JOHNSON, KE. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL quarterly**. v. 32, n. 3, Outono, 1998, p. 397-417.
- FRIES, C. **Teaching and learning english as a second language**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1945.

- GASS, SM; SELINKER, L. **Second language acquisition**. An introductory course. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GÓES, MCR. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HAKUTA, K. Bilingualism and bilingual education: A research perspective. **NCBE** (The National Clearinghouse for Bilingual Education) **focus**. Occasional papers in bilingual education. n. 1, Spring, 1990. Disponível em:
<http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/focus/focus1.htm>
- HALL, S. Introduction: who needs 'identity'? In: HALL, S; GAY, PD. (ed.) **Questions of cultural identity**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1986, p. 1-17.
- HALL, S. Train-gone-sorry: The etiquette of social conversations in american sign language. In: WILCOX, S. (ed.) **American deaf culture**. An anthology. Burtonsville, Maryland: Linstok Press, 1989, p. 89-102.
- HESSEL, C; ROSA, F; KARNOPP, L. **Cinderela surda**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2003.
- HUGHES, DO. Introduction. In: HUGHES, DO; TRAUTMANN, TR. (eds.) **Time**. Histories and ethnologies. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995, p. 1-18.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 105-128.
- KLIMA, E; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- KRASHEN, SD. Bilingual education and second language acquisition theory. In: DOLSON, DP; LOPEZ, G. (eds.) **Schooling and language minority students**. A theoretical framework. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center/California State University, 1981, p. 51-79.

- KRASHEN, SD. Five hypotheses about second language acquisition. In: **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982, p. 9-32.
- KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL quarterly**. v. 33, n. 3, Outono, 1999, p. 453-484.
- LADO, R. A necessidade de uma comparação sistemática de línguas e culturas. In: **Introdução à linguística aplicada**. Linguística aplicada para professores de língua. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.
- LANE, H; HOFFMEISTER, R; BAHAN, B. **A journey into the deaf-world**. San Diego, California: DawnSign Press, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press, 1986.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LEITE, TA. Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua: estudo em diário. 2001a. Relatório final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary).
- LEITE, TA. Pesquisa baseada na tradução do livro *Learning to see: Teaching american sign language as a second language* de S.E. Wilcox e P.P. Wilcox. 2001b. Relatório parcial (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary).
- LEITE, TA. Pesquisa baseada na tradução do livro *Learning to see: Teaching american sign language as a second language* de S.E. Wilcox e P.P. Wilcox. 2001c. Relatório final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary).
- LIDDELL, SK. **Grammar, gesture, and meaning in american sign language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- LLANES, J. Notes on a social theory for bilingual education in the United States. In: PADILLA, V. (ed.) **Theory in bilingual education**. Ethnoperspectives in bilingual education research, Volume II. Bilingual bicultural education programs, Eastern Michigan University, 1980, p. 427-430.
- MARCUS, GE; FISCHER, MMJ. Taking account of world historical political economy: Knowable communities in larger systems. In: **Anthropology as cultural critique**. An experimental moment in the human sciences. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986, p. 77-110.
- MCCLEARY, LE. (mccleary@usp.br). (2002, Dezembro, 08). *Re: relatorio, grupo de historia*. E-mail para Tarcísio de Arantes Leite (tleite@usp.br).
- MCCLEARY, LE. Changing perspectives in EFL. In: **Academic writing forums**. Connecting WAC and ESL, v. 2, 2001. Disponível em: http://wac.colostate.edu/aw/forums/fall2001/mccleary_opening.htm
- MCCLEARY, LE. Technologies of language and the embodied history of the deaf. **Sign language studies**. Washington, DC: Gallaudet University Press, v. 3, n. 2, Winter, 2003, p. 104-124. Também disponível em: <http://www.cwrl.utexas.edu/~currents/spr01/mccleary.html>
- MEIHY, JCSB. **Canto de morte kaiowá**. História oral de vida. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- MEIHY, JCSB. (org.) **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, Série Eventos, 1996, p. 11-21.
- MEIHY, JCSB. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª edição, 2002.
- MISHLER, EG. **Research interviewing**. Context and narrative. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1986.
- OLLER, JW; RICHARD-AMATO, PA. (eds.) **Methods that work**. A smorgasboard of ideas for language teachers. Rowley, London, Tokyo: Newbury House, 1983.
- ORLANDI, EP. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

- PAULSTON, CB. **Bilingual education**. Theories and issues. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1980.
- PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilíngüe para el sordo: el caso Montevideo. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 87-104.
- QUADROS, R. Bilingüismo. In: **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, p. 21-43.
- RICHARDS, J; RODGERS, T. A brief history of language teaching. In: **Approaches and methods in language teaching**. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 1-13.
- ROSALDO, R. Ilongot hunting as story and experience. In: TURNER, VW; BRUNER, EM. (eds.) **The anthropology of experience**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986, p. 97-138.
- SAVILLE-TROIKE, M. Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. **NCBE** (The National Clearinghouse for Bilingual Education) **focus**. Occasional Papers in Bilingual Education, n. 4, Spring 1991. Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/focus/focus4.htm>
- SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999a.
- SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume II. Interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, Volume I, 1999b.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999c, p. 7-14.
- SOUZA, LMTM. O conflito de vozes na sala de aula. In: Coracini, MJ. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995, p. 21-6.

- SOUZA, LMTM. De versões mutantes e lama no ventilador: A questão da história na literatura pós colonial. **Caderno de estudos lingüísticos**. n. 30, Jan./Jun., 1996, p. 43-55.
- STERN, HH. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- STOKOE, WC; CRONEBERG, C; CASTERLINE, D. **Dictionary of american sign language**. Washington, DC: Gallaudet College Press, 1965.
- STRONG, M. (ed.) A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and english. In: **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 113-129.
- SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume II. Interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, Volume I, 1999, p. 15-24.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**. História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1998.
- WHITE, H. The value of narrativity in the representation of reality. In: **The content of the form**. Narrative discourse and historical representation. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987, p. 1-25.
- WIDDOWSON, HG. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILCOX, S. Struggling for a voice. An interactionist view of language and literacy in deaf education. In: John-Steiner, N; Panosky, CP; Smith, N. (eds.) **Sociocultural approaches to language and literacy**. An interactionist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 109-138.
- WILCOX, S; WILCOX, P. **Learning to see**. Teaching american sign language as a second language. Washington DC: Gallaudet University Press, 1997.
- WILCOX, S. **American deaf culture**. An anthology. Burtonsville, Maryland: Linstok Press, 1989.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching.** Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.