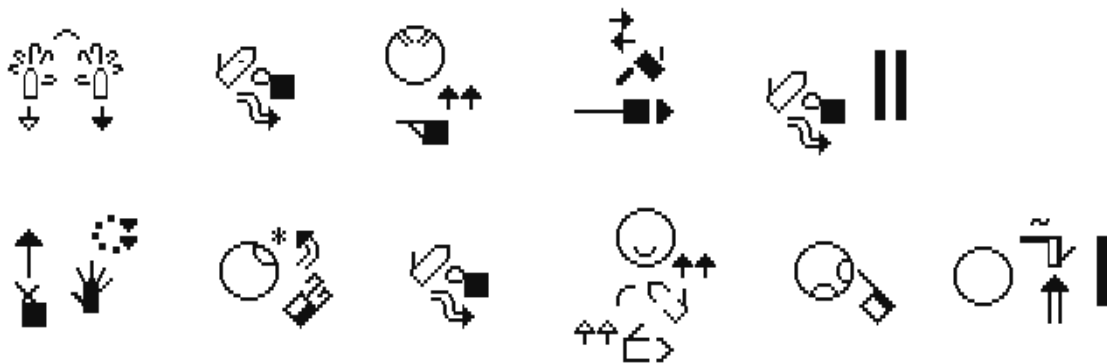


Sinopse da capa em *Sign Writing* *Língua escrita de sinais*¹



¹ Crédito da tradução: Marianne Stumpf

Capa: Vera Lúcia Gliese

Mosaico composto pelas narrativas dos jovens e adultos surdos desta
pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“QUERO *ESCREVER O QUE ESTÁ ESCRITO*
NAS RUAS”: representações culturais da
escrita de jovens e adultos surdos**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Doutoranda: Liliane Ferrari Giordani

Orientador: Prof. Dr. Carlos Skliar

Outubro de 2003

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

G497q Giordani, Liliane Ferrari
"Quero escrever o que está escrito nas ruas" : representações
culturais da escrita de jovens e adultos surdos / Liliane Ferrari
Giordani. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2003. Skliar, Carlos Bernardo, orient.

1. Educação - Surdo. 2. Letramento - Representação cultural -
Educação de jovens e adultos - Surdo. I. Skliar, Carlos Bernardo.
II. Título.

CDU - 376.353

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Sumário

RESUMO	09
RESUMEN	10
APRESENTAÇÃO	11
ATO I - TRAÇOS DE UMA PESQUISA	15
1. A CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS	16
Os Personagens	24
O Cenário	35
O Roteiro	43
ATO II - POR ONDE OS PÉS PISAM, O CORPO SENTE E A CABEÇA SONHA	54
2. LUGARES, FALTA DE LUGARES E OS NÃO LUGARES DA LÍNGUA ESCRITA	55
Antes de você, deixa eu contar	57
Uma carta, um bilhete, um desenho	76

3. ESCREVER O QUE ESTÁ ESCRITO NAS RUAS	93
Conversas pedagógicas, conversas de vida.	95
Revisitando um espaço pedagógico	109
III ATO: LETRAS PARA NOVOS TEXTOS	126
4. A POÉTICA DA ESCRITA VIVIDA	127
Escritas de um improvável final	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

Resumo

Esta tese discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - Paulo Freire. A pesquisa propõe dialogar com as narrativas dos surdos na concepção de letramentos para além da escolarização. Para realizar tal empreendimento utilizo-me das ferramentas analíticas que transitam pelo campo dos Estudos Culturais e da Teoria Crítica, entre elas destaco as noções de letramento, representação e narrativa. Tais ferramentas possibilitaram-me operar sobre como os conteúdos produzidos pelas narrativas dos sujeitos surdos narram das estratégias de letramentos de suas histórias de vida, histórias de escrita da escola. Narrativas que constroem, neste texto, percursos dos lugares, falta de lugares e não lugares da escrita nas conversas pedagógicas reinventadas pelas conversas de vida. Esse trabalho, ao final, revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa. Revisitar a escola na tradução das narrativas de vida marcadas pelas experiências de escrita que, talvez possam contar ao professor sobre outras escritas. Esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e, sim, nas coisas da vida, nas escritas da rua que nos dizem do que a escola não diz. Não é pesquisa da escrita na escola, é pesquisa da escrita de vida que nos falam os alunos da escola.

Palavras-chave: Letramento; Narrativa; Representação; Educação de surdos.

Resumen

Esta tesis discute las representaciones culturales sobre la lectura y la escritura de jóvenes y adultos del Centro Municipal de Educación de Trabajadores – Paulo Freire. La investigación se propone dialogar con las narrativas de los sordos acerca de la concepción de *letramentos*, mas allá de su escolarización. Para realizar tal propósito utilizo las herramientas analíticas que transitan por el campo de los Estudios Culturales y de la Teoría Crítica, entre ellas destaco las nociones de *letramento*, representación y narrativa. Tales herramientas me permiten operar sobre como los contenidos producidos por las narrativas de los sujetos sordos refieren estrategias de *letramentos* de sus historias de vida, historias de escrita de la escuela. Narrativas que construyen, en este texto, un transcurso de los lugares, falta de lugares de la escritura y lectura en las conversaciones pedagógicas reinventadas por el diario vivir. Este trabajo revisa, al final, el espacio pedagógico donde están inscriptos los narradores de la investigación. Re-examina la escuela en la traducción de las narrativas de vida marcadas por las experiencias de lectura y escritura que, tal vez, puedan ofrecer al maestro otras escrituras. Esta intencionalidad, no centra su preocupación en lo pedagógico y si en las cosas de la vida, en los rayados de la calle que dicen de lo que la escuela no dice. No es una investigación de la lectura y de la escritura en la escuela, sino de la escritura y la lectura de vida de las que nos hablan los alumnos de la escuela.

Palabras-Claves: *Letramentos*; Narrativa, Representación; Educación de sordos.

Apresentação

Propor diálogos, talvez esta seja a intenção. Intenções traduzidas pelas histórias da academia e pelas histórias da rua. Diálogos que iniciei antes do desenho desta pesquisa. Diálogos com diferentes personagens que compõem as cenas desta pesquisa e que me animaram a redescobrir jeitos pedagógicos, jeitos de escola. Personagens que, talvez possa lhes contar, a começar por mim, nomeada pesquisadora em uma das frações de uma identidade que lhes apresento.

Magistério, boa professora. Aprovada na tarefa de fazer planos de aula, unidades de ensino, conceitos avaliativos. Pinteí cartazes, colori cadernos, cantei, tudo muito igual, tudo muito parecido, tudo para a mesma idade, a mesma criança. Então segui. Mas algo me incomodava, já não queria tudo muito igual, encontrei a Educação Especial. Ótimo, se era especial, não deveria ser tudo igual. Engano, imenso engano. Em 1989, 1990, 1991... trabalhava-se muito para torná-los iguais.

Escolhi os ‘deficientes’ auditivos. Todas as aulas de audiologia me ensinaram sobre suas perdas e todas as aulas de metodologias

me ensinaram como normalizá-los. Saí dos prédios da faculdade e descobri mundos surdos, enxerguei uma língua e entendi que precisava aprendê-la, mais do que isso precisava apreendê-la. Esqueci os polígrafos da deficiência e mergulhei nestes mundos que me convidavam a pensar. E, então, descobri que pouco sabia e, do pouco que sabia, entendi que era o que buscava, o que me instigava.

Apreendi Libras, fui às festas da sociedade de surdos, pinteí faixas e caminhei nos movimentos de rua, entrei na escola de surdos e cheguei de novo na academia. Brinquei de faz de conta com crianças surdas no mestrado, abusei do lúdico e descobri conhecimento. Escrevi o texto, estava mestre. Depois de um ano, senti saudades e voltei, agora para o doutorado. Não, sem antes, passar de novo pela escola, uma escola de surdos jovens e adultos, que me falavam de si, que me convidavam em suas dores, que me prendiam em seus pedidos de escola.

Jovens e adultos surdos que narram, em suas histórias, dores e prazeres, que marcam o tempo com seus saberes, que me dizem do mundo que a escola não sabe. Uma escola de um tempo de mudança, mudança em seus textos, mas que mantém a boa professora do magistério com seus cartazes e canetas.

Jovens e adultos com seus letramentos de rua, que me perturbam, inquietam. Que me fazem prestar atenção, que me propõe dialogar. E aqui, para além de uma biografia, lhes conto por que lhes entrego este texto. Um texto que nasceu muito antes da matrícula do doutorado, que não sei bem quando apareceu, mas que lhes entrego com a convicção que posso olhar meu álbum de retratos e dizer que há uma cara nova, um jeito novo em cada tempo vivido e que, ao finalizar o tempo deste trabalho, já torno a me inquietar e então sinto que valeu.

Entrego o texto “*Quero escrever o que está escrito nas ruas*”: *representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos* para lermos juntos, para sentir em cada tradução de um novo leitor as palavras narradas e sentidas pelos personagens desta pesquisa. Uma pesquisa que não é de escola, mas que dialoga todo o tempo com a escola, com seus espaços, seus corredores, seus ensaios, suas normas, seu não saber. Uma pesquisa gestada na quietude dos tempos de professora, que nasce na provocação da inquietude do pesquisador. Não é pesquisa de escola, mas se agarra a ela, se prende na narrativa desses personagens.

Uma pesquisa que engendradora nas narrativas de vida de homens e mulheres surdas, quer saber da escrita, das representações culturais da escrita. Indaga, quer conhecer. Não mais, a escrita em sua didática, em sua produção, em sua comparação. Mas sim, a escrita de que falam os personagens deste trabalho. Que lugares e não lugares ela ocupa em suas vidas, seus mundos.

E dos encontros de diálogo, inundada pelas narrativas dos surdos, apresento-lhes este trabalho. No primeiro Ato *TRAÇOS DE UMA PESQUISA* conto sobre o início deste texto, quem são seus personagens, o cenário onde nos encontramos para as filmagens e por fim as escolhas metodológicas que animaram e orientaram o roteiro deste trabalho.

POR ONDE OS PÉS PISAM, O CORPO SENTE E A CABEÇA SONHA organiza o segundo Ato desta pesquisa, em uma proposição de ler as narrativas dos surdos na intenção do tema apresentado. Letramentos de vida que marcam a escrita deste ato, organizada em dois capítulos que irão discutir, a partir das narrativas dos surdos, os lugares, falta de lugares e os não lugares da língua escrita e irão registrar aquilo que *está escrito nas ruas*, nas vidas, no amor, no trabalho, no lazer e que não tem registro nas aulas de escrita da escola

LETRAS PARA NOVOS TEXTOS compreende o terceiro e último Ato, o ponto final que não encerra, e sim convida para novos Atos. Na poética da escrita vivida um convite para pensar naquilo que nos conduz, nos acalma e nos provoca nas tentativas pedagógicas de olhar a escola prestando atenção para o que os surdos estão dizendo, para o que estão a muitos anos dizendo.

E por isso, em todos os Atos do texto desta pesquisa estão os surdos, através do empréstimo de suas falas, contando e redigindo as palavras que construíram este texto, que agora entrego a novos leitores para a *tradução*.

I ATO

TRAÇOS DE UMA PESQUISA

1. A construção de diálogos

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Leonardo Boff, 1997.

O processo de construção deste trabalho representa, desde o seu pensar primeiro, o desejo de vasculhar idéias que me perturbam enquanto professora de surdos apaixonada que sou por sua comunidade, que, como estrangeira, “espio” deste lugar de pesquisadora.

Recortando olhares sobre a temática da língua escrita na educação de surdos, apontando leituras, ouvindo professores e, principalmente, vivenciando experiências de escola de educação de surdos, senti-me comprometida e desafiada a desenvolver um trabalho sobre as narrativas de alunos jovens e adultos surdos com relação à significação cultural da língua escrita. Se escolhas que fazemos tem uma origem, posso dizer que este trabalho teve sua

origem em 98, quando iniciou um projeto-piloto de alfabetização de jovens e adultos surdos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire, numa proposta política pedagógica do EJA (Educação de Jovens e Adultos/Smed/POA).

Este projeto nasceu sob o tencionamento da comunidade surda, através do ingresso no orçamento participativo da cidade de Porto Alegre/RS e demais instâncias políticas, e se efetivou através de um convênio de parceria entre o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Inicialmente o projeto contou com uma turma de 15 alunos que correspondia a três Totalidades de Conhecimento¹ iniciais e um professor ouvinte com conhecimento em Língua de Sinais.

Terminamos o ano de 1999 com um contingente de mais de 40 (quarenta) alunos surdos organizados nas três Totalidades iniciais, atendidos por um professor em cada Totalidade, sendo um professor surdo e dois professores ouvintes com conhecimento na Língua de Sinais. Para o início do ano de 2000, teve continuidade o trabalho com a formação da Totalidade 4, sendo nomeados professores para cada disciplina, que, por não conhecerem a Língua de Sinais, são acompanhados por intérprete de LIBRAS², em tempo integral. Ressalta-se, porém, que se manteve garantido o acesso e a permanência de alunos surdos em turmas específicas de surdos.

Em 2001, o que era projeto-piloto já estava constituído enquanto projeto de escola, incluindo a ampliação das turmas para as Totalidades 4 e 5, sendo a Totalidade 6 prevista para o início do ano

¹ As Totalidades de Conhecimento não representam etapas estanques, nem seqüência linear, de tal forma que não necessariamente se precise partir de uma para chegar na outra. Totalidades iniciais (1, 2 e 3) correspondem ao processo de Alfabetização e Totalidades finais 4,5 e 6 abrangem todas as disciplinas do currículo com igual carga horária, cumprindo assim todo o ensino fundamental.

² Língua Brasileira de Sinais.

letivo de 2002. As turmas somavam um número aproximado de 70 (setenta) alunos, havendo professores por Totalidade e por área de conhecimento. E é este o lugar, através dos alunos jovens e adultos surdos das Totalidades 4, 5 e 6 - equivalentes as turmas finais do ensino fundamental - que escolhi para entender melhor o que em 1998 foi dito por um aluno surdo ao ingressar no CMET: “ venho aqui porque quero escrever o que está escrito nas ruas”.

Também me parece fundamental, ao apresentar a motivação para realização deste trabalho, explicitar o meu envolvimento com a proposição de um lugar de escola de jovens a adultos surdos, um envolvimento que toca a alma e me amarra em crenças de nada saber, e me impõe o desejo do fazer. Então, ao apresentar este trabalho, me apresento: enquanto os surdos ingressavam no Orçamento Participativo para demandar um espaço de escola, eu interpretava para Libras as reuniões. Quando a turma começou, fui a primeira professora. Quando ouvia das “dores” do “fracasso do não saber”, sentia uma dor do inviável e, quando me proponho pesquisadora, não havia outro desejo senão, de tão envolvida, retornar para o registro das cenas vividas e propor o pensar.

Então este trabalho se propõe traçar um percurso, que possibilite pensar sobre a relação da comunidade surda com a escrita, tendo como recorte as narrativas dos sujeitos envolvidos nesta história, jovens e adultos surdos das Totalidades Finais do Centro Municipal dos Trabalhadores – Paulo Freire.

A escolha da análise das narrativas dos sujeitos para esta pesquisa se deu a partir do entendimento proposto por MacLaren (1999), de que todas as identidades culturais pressupõem uma narratividade da vida social, sendo informadas por histórias particulares. Neste sentido, pretendo realizar uma leitura das narrativas dos sujeitos sobre a representação cultural da língua escrita, considerando as formas como eles – os sujeitos – as

constituem e como elas – as representações – interpelam em suas narrativas de vida.

É significativo ressaltar que esse movimento não se dá no jogo dialético das superações, tampouco sofre os efeitos de causa e consequência; localizo esse movimento no conjunto das relações imanentes, no qual os atores fazem parte da mesma rede de poder.

Na análise deste trabalho, os sujeitos narram e são narrados a partir do lugar dado pelas instituições que pensam e administram políticas e propostas educacionais. Os sujeitos, alunos surdos do CMET, na sua maioria já viveram e retratam experiências educacionais passadas.

O conceito de cultura que marca a escolha do referencial (Stuart Hall, 1997a; 1997b; 1999) fundamenta-se no entendimento de cultura como um processo, um conjunto de práticas com a produção e o intercâmbio de significados entre os membros de um grupo e, para este trabalho, o grupo é representado pela comunidade surda. Neste sentido, compreende-se os significados culturais como organizadores e reguladores das práticas sociais, influenciando nossas condutas e consequentemente tendo efeitos práticos no cotidiano.

A produção de significados, que estabelece o elo entre os conceitos e a linguagem, compreende a noção de *representação* proposta por Stuart Hall e traduz a escolha teórica para o desenvolvimento da leitura e análise das narrativas do grupo de surdos, o qual compõem o recorte deste trabalho.

Um pensar sobre a relação da escrita com a comunidade surda, enquanto representação cultural, traz junto o conceito de letramentos, um conceito que aponta uma discussão de significação da escrita enquanto um instrumento cultural, construído a partir do

lugar que ela, a escrita, ocupa em uma determinada comunidade. Para este trabalho, o termo letramento, será utilizado no plural, como nos propõem Skliar (2002a) em seu prefácio ao livro *Letramentos e Minorias*³.

Talvez não haja alguma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (veis), fugitiva(s) e enigmática(s) (p. 07).

Letramentos é tomado por este trabalho, num entendimento de que o letramento, comumente identificado como letramento escolar, não é o único e nem o exclusivo, pois o letramento escolar tem se constituído como distinto e ‘superior’, o que torna os outros letramentos ‘invisíveis’. Letramentos são leituras e escritas em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, também *nas ruas* (Jorge, aluno do CMET, 1998)

O desenvolvimento desta pesquisa se volta para além da pedagogização da escrita. Dirige seu olhar para as narrativas de surdos que não só participam enquanto sujeitos de um projeto educacional, como também trazem em suas narrativas o papel da escola nas suas histórias de vida, o descobrir de uma comunidade, o prazer de uma Língua de significação.

A concepção das práticas de leitura e escrita, presente neste trabalho, centra-se no entendimento da dimensão social, atendendo a um significado político e ideológico que não podem ser lidos de

³ LODI, Ana Cláudia; HRRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra R. P. & TESKE, Ottmar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

maneira separada. As formas, que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos, dependem fundamentalmente das instituições sociais que propõem, exigem essas práticas e conduzem a um entendimento de como, o quê, quando e por quê ler e escrever (Soares, 1998).

A leitura das narrativas dos alunos jovens e adultos surdos do CMET propõe um olhar para a discussão textual de uma escola, um centro que pense uma pedagogia para adultos, em uma tentativa de construir uma educação fundamental, que não seja como nas formas da lei “compensatória”, mas, sim, que possibilite diferentes tempos e espaços. Narrativas que vão nos apontar se a mudança textual se transforma em mudança de representação ou se o movimento não deveria acontecer de forma inversa, ou seja, uma mudança de representação que possibilite um novo texto (Skliar, 2001).

Revisitar o ensino de jovens e adultos surdos requer uma discussão em torno das concepções de sujeito antes e depois do processo educativo, em especial da ‘alfabetização escolar’. Isso se traduz na problematização do entendimento de que o acréscimo do conhecimento, por si só, basta para livrar as pessoas da ignorância, criando condições de participação e tornando-as cidadãos. Um entendimento que reproduz uma concepção de escola, que objetiva a perpetuação do modelo autoritário estabelecido pela sociedade e, especificamente, no caso dos surdos, uma sociedade que desconsidera a diferença e busca incansavelmente a hegemonia da cultura oral.

A aproximação dos estudos surdos com outros campos de pesquisa em educação vem possibilitando um descentramento da educação especial como único lugar possível de se falar sobre surdez. Neste sentido, me aproprio das idéias de Skliar (1998a) quando diz que

os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (p. 05).

Este campo de estudos além de constituir uma outra representação dos sujeitos surdos, possibilita uma ruptura com dogmas há muito tempo estabelecidos pela educação especial que, historicamente, constitui-se em uma educação da falta. Os estudos em educação especial, nas concepções que habitualmente promove, centradas em um discurso hegemônico da patologização da diferença, inviabilizam uma discussão que se propõem enquanto representações históricas, políticas, éticas e culturais dos grupos sociais de quem e a quem se fala. Procura-se romper com a visão binária do que em educação de surdos se apresenta na relação surdo ouvinte, no clínico terapêutico versus o sócio antropológico, no maniqueísmo entre o bem e o mal.

A intencionalidade de transformar em registro de pesquisa as narrativas de jovens e adultos surdos se reflete em um compromisso que, nomeado muitas vezes de panfletário pela indignação, é compromisso de sentir, de pensar e de reinventar o vivido. Uma intencionalidade, que me traduz de professora em pesquisadora e de pesquisadora em professora, num vai e vem que não se distingue. Que me interroga ao acompanhar o retorno de jovens e adultos surdos para a escola, embriagados pelas experiências de escolas produtoras de fracassos que carimbam as vidas de cada um destes sujeitos.

Jovens e adultos que vem fazer deste espaço mais uma tentativa, entre tantas já vividas, de viver em um lugar sua própria língua, a cultura de sua comunidade e que acreditam que, talvez, desta vez seja possível. Uma intencionalidade que faz do meu

tencionamento panfletário ingrediente fundamental para vasculhar que mundos são estes, mundos nomeados, mas historicamente ignorados pela escola. Significações culturais da escrita que, quem sabe, possam algum dia significar a educação de surdos.

À medida que a pesquisa foi se delineando, no registro das filmagens, comecei a sentir um desconforto, um sentimento de ter em minhas mãos um material já tão conhecido pelas pesquisas. E então me perguntava, por que ele se repete, insistentemente se repete? Repete-se nas narrativas das muitas dores de escola: no suor, na náusea, na impotência, na incompetência... No entanto, no momento em que as narrativas foram me tomando, senti algo que vinha ocupando da obviedade um lugar de indignação pedagógica, comecei ler nas narrativas os prazeres da vida, as coisas que estão fora da escola, à escrita fora da escola.

A obviedade do que se repete com saberes aniquilados pelo holocausto da verdade escolar vai ocupando, nas leituras que faço das narrativas, letramentos de vida, representações de escrita. E assim vai tomando espaço um texto que traz da vida saberes que tencionam há anos uma escola enclausurada em si. Narrativas dos surdos que me movem no desconforto de repetir textos ao incômodo pedagógico da escola com os textos de vida.

Então, os convido a sentir comigo as narrativas que construíram este texto, que me tocaram e sustentaram o meu prazer na construção deste trabalho.

Os Personagens...

Das turmas de educação de jovens e adultos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire, foram definidas as turmas de Totalidade Finais para o recorte desta pesquisa. Surdos das Totalidades Finais, pois pressupostamente fazem uso da língua escrita, pelo menos nas proposições da escola e também pelo fato de vários surdos estarem envolvidos nesta proposta do Centro desde o seu surgimento em 1998. Jovens e adultos de 25 a 50 anos que, pela intensidade de suas narrativas, nos propõem, em alguns momentos, registros de séculos de existência, e em outros um tempo fugaz que nos escapa das mãos, idades que marcam biografias num tempo por vez indefinido.

Na citação das narrativas dos sujeitos, *personagens* deste trabalho, serão mantidos os seus nomes. Ao apresentar a proposição deste trabalho ao grupo, anterior ao início das filmagens, conversamos, eu e o grupo de surdos, sobre a intenção deste trabalho e o desejo das pessoas do grupo participarem. Todos concordaram em participar do trabalho e, quando questionei sobre a identificação das falas, houve o pedido de manter seus nomes, “*se é para as pessoas saberem o que pensamos, precisamos falar quem somos*” (Ricardo). Então, vocês irão conhecer o Vítor Hugo, o Daniel, a Rosane, a Rejane, a Janete, o Paulo, o Nilton, o Ricardo, a Janaína, a Cledir, o Isaías, o Carlos, a Gisela, a Sonia, o Paulo, o Eduardo, o Gilberto, o Anderson, a Maribel, o Márcio, a Leonilda, o Edson... alguns talvez um pouco mais pelas suas narrativas muito presentes e outros em seu silêncio permanente que, em alguns momentos, marcavam fortemente o texto deste texto.

As narrativas em língua de sinais contadas e compartilhadas no grupo foram traduzidas para a escrita do português. Os trechos de

citação das narrativas presentes neste trabalho não são em si uma transcrição da língua de sinais para o português, mas sim uma tradução, preservando o conteúdo narrado. Neste sentido, se estabelece um convite e um fluxo de leitura para o leitor que não domina o sistema de transcrição da Língua Brasileira de Sinais, sem com isso abandonar a preocupação com o conteúdo das narrativas.

Os *personagens* que narram e que são narrados neste texto são, na sua totalidade, surdos filhos de pais ouvintes, que descobriram a surdez pela ausência da fala e que viveram histórias muito semelhantes no caminho da descoberta da surdez como característica biológica à construção de identidade de sujeito surdo, no envolvimento com uma língua de significado, com uma cultura que narra sua vida e com a descoberta da alteridade Surda. Entre este percurso da descoberta clínica ao encontro cultural, se passaram muitos anos. Como podemos acompanhar na história de Janete:

Na nossa família tem três surdos...Minha mãe e meu pai moram no interior... na colônia. Eles tiveram três filhos surdos e três filhos ouvintes... No interior não tem escola para surdos. Eu comecei a estudar com 9, 10 em Caçapava.. .Nunca tinha estudado antes, não sabia nada, zero. Meus irmãos ouvintes já estavam na escola, sabiam ler e escrever, 2ª, 3ª, 4ª.... Nós surdos nada. Mamãe perguntava para as pessoas aonde tinha escola para surdos, não tem, não tem. Algumas famílias dos municípios de Caçapava se organizaram para lutar por um projeto de turma de surdos, conseguiram... Eu não conhecia nada, primeira vez que eu iria para a escola. Mamãe avisou: conseguimos escola, tem surdos, eu não acreditava, nunca vi surdos, só meus irmãos. Encontrei pessoas novas... Lúcia, Zilá... fiz um grupo. Mas, tudo na escola era oral, pesado.... pesado. Língua de sinais

era proibido. Oralismo, oralismo forte, pesado, difícil. Eu falava para minha mãe que eu não queria mais ir para a escola, aparelho dói, professor fala, fala... eu já tinha dez anos, não queria mais. Mamãe procurou outras escolas, mas não encontrou nada. Um professor ouvinte falou que eu poderia estudar na turma dele, então eu, Lúcia, Zilá trocamos de turma. Nós não entendíamos nada, o professor escrevia no quadro, não lia nada, outros alunos ouvintes sabiam, entendiam, eles riam, conversavam, brincavam.... Nós em silêncio, tínhamos que ter paciência, sentávamos e copiávamos do quadro. Depois tentaríamos aprender, azar....não tinha muita importância. O Paulo amigo do Dilamar (irmão Janete) viajava, viajava muito, conhecia muitas pessoas... aprendeu a língua de sinais... Eu perguntava o que é? como você sabe? Eu ficava admirada. Dilamar começou a encontrar com os surdos, outros surdos... aprendeu sinais rápido. Eu queria também aprender sinais. Paulo nos aconselhou: Santa Maria tem muitos surdos, você vai à Santa Maria. Pedi para minha mãe para viajar para Santa Maria, ela pensou... pensou... e deixou ir junto com meu irmão. Em Santa Maria tem associação de surdos, eles jogam vôlei, os surdos conversam.... Primeira vez que eu vi a língua de sinais, muitos sinais rápido.... Eu aprendi muito fácil, a cabeça cheia de sinais. Eu casei com um ouvinte, tivemos problemas e nos separamos. Eu vim para Porto Alegre queria encontrar surdos, não sabia como. Tinha muitos surdos em Porto Alegre, procurei associação, FENEIS... Descobri o CMET, voltei a estudar, para aprender a escrever palavras.

Histórias de vida muito próximas, com traços que aproximam as experiências escolares marcadas pela prática oralista e pela tentativa constante de aproximação do modelo oral. Representações de sujeito que devem ser disciplinados, normalizados, como uma prática pedagógica redentora, que conforta com a possibilidade das pessoas não perceberem a surdez. Estar junto aos ouvintes em suas escolas ou estar em escola de surdos, organizadas por práticas compensatórias, compõem a biografia dos sujeitos que estão nomeados neste trabalho.

Eu comecei em escola de ouvintes, eu era o único surdo...Comecei na primeira série, aprendi muitas coisas sozinho, aprendi palavras consegui passar para a segunda série, mas eu não gostava da escola, era muito chato, só eu surdo, todos os ouvintes prestavam atenção em mim. Fui morar em Rio Grande e fui estudar em uma escola que tinha mais um aluno surdo e outro cego. Passei para a terceira série. Voltamos para Porto Alegre, fui estudar em uma escola de ouvintes, reprovei e então minha mãe começou a procurar uma escola de surdos, encontrou o CAEDA, e eu comecei de novo a terceira série, passei de ano, e voltei para escola de ouvintes. Antes nós fomos ao Concórdia e ao Frei Pacífico, como eu oralizava bem, eles achavam (os médicos) que eu deveria fazer uma experiência na escola de ouvintes. Estudei com os ouvintes por um tempo, depois cansei, em 1992 eu parei de estudar, não queria mais. Eu me senti excluído na escola de ouvintes porque não sabia falar e na escola de surdos porque eu não sabia sinais. (Daniel)

A perspectiva ouvintista⁴ constitui, nas experiências escolares deste sujeitos, discursos hegemônicos que legitimam práticas terapêuticas, nas quais o surdo é percebido e se percebe como ser deficiente, o não ser ouvinte. Um conjunto de práticas que se configurou nas representações clínicas e terapêuticas, transformando a escola em territórios médico-hospitalares, vividos pelos surdos que narram a solidão, o isolamento, o não pertencimento, lembrando narrativas recorrentes expressas no texto de Daniel: *eu me senti excluído na escola de ouvintes porque não sabia falar e na escola de surdos porque eu não sabia sinais.*

As estratégias explícitas do ouvintismo, como a proibição do uso da língua de sinais e como as brutais metodologias do ensino da língua oral, surgem como uma constante na biografia dos *personagens*, em narrativas contundentes dos tempos perdidos, do não prazer, da fuga da escola. Na escola de ouvintes, *esperar*; na escola de surdos, *descobrir* lugares para aprender os sinais, que certamente não era em sala de aula com o professor. Na escola, algum esconderijo para o prazer, que para Isaías era fora dela.

Eu sou o primeiro filho, depois nasceu mais dois filhos surdos, que minha mãe deu. Passou o tempo, quando eu tinha mais ou menos 6, 7 anos mamãe começou a procurar uma escola. Eu não queria, tinha vergonha, mamãe falava que era importante, mas eu não queria. Eu tinha 10 anos e não queria ir para escola, mas mamãe mandou ir para a escola. Em Viamão tinha muitos surdos, eles usavam a língua de sinais e eu não sabia nada, nada...Eu era acostumado com língua de sinais que eu usava com a minha mãe, era diferente...

⁴ Ouvintismo: representação colonialista do ouvinte sobre o surdo em todos os seus variados matizes e para todas as situações. Neologismo para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes (Skliar, 1998b).

os surdos tinham outros sinais. Um surdo, muito inteligente nos deu o endereço do CAEDA. Era 1995, 1996... tinha muitos surdos, todos sabiam língua de sinais, e conversavam muito rápido, era fácil para eles e eu não sabia nada! Eu não sabia como podia ter tantos surdos, como eles nasciam... Comecei estudar na 1ª série, não sabia as palavras, era pesado, pesado, o que eu gostava era aprender os sinais. Na aula eu esquecia o professor e ficava conversando com os colegas. Depois, fomos para Santa Catarina, pensei agora: paz! Não vou precisar estudar... mamãe avisou: você vai estudar em outra escola. Procuramos, procuramos, não tinha surdos... só escola de ouvintes... eu me sentia mal.. Comecei na 2ª série, para os ouvintes era fácil o professor falava, eles entendiam tudo, e eu nada. O professor escrevia, falava e me pedia para esperar um pouquinho, depois ele iria explicar...

Na família os sinais são diferentes, cheguei no CMET e era outros sinais, eu não sabia, “guardei” os meus sinais e comecei perguntar palavras. Muitas vezes a comunicação era difícil, entendia metade. Eu não gosto de me sentir bobo, as pessoas acham que surdo é bobo, porque não sabe... É confuso, na família um sinal, na escola outro sinal. Na vida o surdo fica sempre esperando: emprego, namorada... não conhece palavras, então não conhece os lugares, recebe um papel escrito com o nome do ônibus e não sabe. Para conhecer é preciso sair, viajar. Hoje eu me sinto melhor, tenho independência, saio sozinho, não precisa minha mãe estar junto o tempo todo. O surdo não conhece palavras escritas, o ouvinte não conhece sinais, nossas diferenças. (Isaiás)

Filhos de famílias marcadas pelo esteriótipo da surdez que, em seus diferentes movimentos, registram tentativas da escolarização de seus filhos em projetos missionários, tornando-os ‘menos deficientes’. Pais de vida urbana e pais de vida rural, que investem na procura de uma escola que ‘aceite’ o seu filho, todos os outros filhos estão na escola, também os surdos precisam estar. Pais que não usam a escrita da escola, mas que buscaram alguém para ensinar aos seus filhos:

Minha mãe é ouvinte e tem muitas dificuldades para ler, os pareceres da escola a professora precisava ler para que ela entendesse. (Márcio)

Meu pai também é ouvinte e não sabe ler, estudou pouco e esqueceu. Ele conhece muitas coisas, cuida das contas da casa, sabe do seu salário. (Maribel)

A maioria de nós (alunos do CMET) levou muito tempo para começar estudar e para conhecer a língua de sinais, enquanto meus irmãos iam para escola eu ficava brincando sozinha em casa, e isso ainda acontecesse muito com os surdos que moram no interior, de famílias com poucos recursos. (Janete)

Eu sempre escrevo palavras erradas, meu irmão ouvinte me falou que os surdos sabem poucas palavras. (Rejane)

As narrativas relacionadas às causas da surdez são as mais variadas e criativas desde sustos e quedas até imposições religiosas. Mesmo, não questionando o grupo sobre a surdez, parece convencional em algumas narrativas, caracterizar o motivo. A normalização dos corpos tem reflexo nas narrativas abrigadas em um

entendimento da deficiência relacionada com a própria idéia de normalidade e com sua historicidade.

Significações, que se constroem nas narrativas da invenção ouvinte da surdez e que, nos encontros deste trabalho, se autorizam em denúncias acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos, desmistificando narrativas ouvintes hegemônicas, de que vivemos em um novo tempo, onde os professores usam a língua de sinais, onde existem intérpretes nas escolas, e que, portanto, vive-se a cultura surda.

O entendimento clínico terapêutico, que conduziu a orientação às famílias e às experiências escolares dos sujeitos, marcou as narrativas do grupo, sendo que a maioria dos surdos chegou à escola na adolescência e só então encontraram com a língua de sinais, não no professor, mas nos colegas. Momento descrito por todos como momento mágico de uma descoberta que marca suas vidas tomando um significado de nascimento.

Eu nasci no interior onde não tinha escola de surdos, fui estudar na APAE, montaram uma turma de surdos. Meus pais não sabiam sinais, o professor também não e nós só usávamos sinais indicativos. Minha avó morava em Santa Maria, fui visitá-la num fim de semana. Perto da casa da minha avó morava um surdo, fiquei admirado com a quantidade de surdos que tinha e como eles usavam sinais rápido, e eu não entendia nada. Perguntei o significado de alguns sinais, e ele foi me ensinando, e eu ia aprendendo. Eu sonhava com o dia que iria conversar em sinais, como os surdos de Santa Maria faziam. No interior era muito diferente, eu nunca ia aprender. Comecei a ir com frequência para Santa Maria, comecei a ter muitos amigos surdos e com 16 anos já sabia tudo da língua de sinais, e cada sinal que

eu aprendia também aprendia escrever a palavra. Com os ouvintes eu passei a escrever para me comunicar. (Dilamar).

Eu fui aprender sinais depois de adulta, eu fazia alguns gestos... (Leonilda)

Era horrível: gestos estranhos, mímica... (Edson)

Muitos abandonaram a escola do dia pela necessidade do trabalho e também pelo fato de se sentirem adultos para a série que freqüentavam, pois, apesar do seu ingresso tardio, as escolas de surdos estavam organizadas e, ainda, algumas mantêm esta estrutura, em dois anos por série, com etapas “intermináveis”. Os longos anos eram marcados pelos altos índices de repetência, conseqüência das longas discussões dos professores sobre competências de leitura e escrita de seus alunos em uma comparação com as produções esperadas para cada série. Lembrando que os alunos, com destaque para estes que hoje compõem o quadro deste trabalho, chegavam na escola na adolescência sem ter vivenciado anteriormente experiências lingüísticas intensas.

Nasci surdo e com cinco anos minha mamãe começou procurar escola, estudei muito tempo em escola particular, depois minha mãe ficou com dificuldade para pagar, deixei a escola e fui estudar em escola de ouvintes, comecei junto com as crianças, na primeira série, era coisa de bebê, não deu certo, troquei de escola de ouvintes, de novo comecei na primeira série, palavras fáceis, coisas de bebê e ficaram admirados que eu passei para segunda série, então já era difícil para mim, português muito pesado, ia sempre mal em todas as provas, não passei de ano e, no ano seguinte, fui para uma escola de surdos na Rua Duque de Caxias.

Encontrei vários surdos conhecidos, só sai de lá para trabalhar. Em 2000 descobri o CMET, assim consigo estudar e trabalhar, lembro de palavras, algumas são fáceis outras difíceis. (Paulo)

Quando eu era criança sempre ficava muito sozinha, meus pais são ouvintes. As pessoas iam lá em casa, conversavam, riam, eu não sabia do que... Fui crescendo e os passeios na casa da minha vó fui deixando de ir. Conheci a língua de sinais, e fiquei admirada, encantada e quis aprender tudo. Eu entendo, meus pais eram do interior, trabalhavam na roça, não tinham informação... depois, que fiz amigos surdos, só saía com eles. Meus pais se queixavam, mas eu já não prestava atenção. Na família eu não participava, não entendia as conversas, me sentia em um buraco...Eu tinha o direito de passear com meus amigos. Minha mãe cansou de me chamar à atenção e a partir de então me deixou livre. Casei, separei e estou criando meus filhos. Quando criança minha filha aprendeu a língua de sinais e estava sempre junto comigo, depois na adolescência não quis mais me acompanhar, queria ficar com seus amigos ouvintes, o que fazer? Pensei: ela tem razão.... Ela precisa escolher... é igual o que aconteceu comigo. Entendo que são duas culturas diferentes, meus filhos são ouvintes e gostam de estar com ouvintes, se eles estão bem, então tudo bem. (Leonilda)

A possibilidade de estudar à noite foi um dos motivos pela escolha do CMET. Os primeiros alunos trouxeram outros que, por sua vez, chamaram o amigo ou o vizinho e assim de quinze alunos que iniciaram o ano de 1998 em 2003 já são mais de cem alunos.

Tendo, nas totalidades finais da noite, as turmas que farão parte deste trabalho, em torno de quarenta alunos.

Eu nasci no interior, não tinha surdos, não tinha língua de sinais. Meus pais faziam gestos simples para se comunicar, o tempo foi passando e meus pais começaram a se preocupar: como eu iria para a escola. Eles procuraram na Prefeitura uma escola e foram informados que não tinha, fiquei até os 9 anos sem escola. Meu pai foi até Caxias (cidade mais próxima), pois lá tinha uma escola de surdos, aonde eu poderia estudar, mas faltava um lugar para que eu pudesse ficar. Meu pai procurou muito um lugar, mas não encontrou nenhum, até saber de uma mulher surda que tinha dois filhos surdos que estudavam na mesma escola que eu poderia estudar... meus pais conversaram e combinaram um valor de aluguel para que eu pudesse ficar morando e estudando em Caxias. Depois de muito procurar meus pais então, conseguiram a escola e um lugar para eu ficar. Eu não sabia nada da língua de sinais, comecei muito tímido, mas aprendi rápido. Naquela época a escola de surdos, Helen Keller, só tinha até a quarta série, quando terminei fui estudar em uma escola de ouvintes, onde não tinha nada de sinais repeti muitos anos a 5ª série, depois tentei o supletivo, e depois abandonei porque precisava trabalhar. Vim morar com meu irmão em Porto Alegre e comecei a trabalhar aqui, não tinha mais como estudar, pois precisava trabalhar o dia todo e não tinha nenhuma escola à noite. Agora com o CMET, os surdos que trabalham podem estudar à noite.

Meus pais me proibiam de sair: para um surdo é perigoso, você fica em casa. Com meu irmão era diferente, ele era livre, e eu não entendia porquê.
(Gilberto)

Ao apresentar os *personagens* que me auxiliaram no conteúdo deste trabalho, apresento narradores de um texto que parece ter destinatários definidos, para além da figura do pesquisador com sua câmara de filmagem. Destinatários que impõem suas narrativas colonialistas, calando em um holocausto de língua, de culturas, de saberes e de desejos. Seria ingênuo e absurdo de minha parte traduzir as narrativas como libertadoras e puras, livres de uma política secular de normalidade. No entanto, proponho apenas ler os textos das narrativas, numa tradução entre saberes, entre línguas, sem campo neutro, mas num campo minado de histórias, representações surdas da língua escrita que a escola, ainda hoje, ignora.

O cenário...

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire – CMET- pensado a partir de uma proposta de educação para jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, aceitou o desafio trazido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul através do NUPPES e pela comunidade surda na representação da FENEIS. O desafio de ser um espaço de proposição de educação de surdos em educação de jovens e adultos, tornando-se um *cenário* de encontro dos surdos personagens deste trabalho, faz-se importante

apresentar-lhes de que lugar, de que contexto institucional, estão inscritos os narradores surdos.

O CMET surge recorrente nas narrativas dos sujeitos. É o lugar que nos aproxima, um lugar onde nos apresentamos em 1998 – eu, no papel de professora - e é para onde retorno no papel de pesquisadora e, como os papéis se transversalizam, ficando invisível distinguir estes papéis, também sou parte deste lugar. Um lugar onde nos encontramos para discutir o material desta pesquisa com intencionalidades de olhar o que estamos fazendo deste pedagógico, intencionalidades de revisitar um projeto pensado, agora vivido e que nos impõe um novo pensar. E, neste sentido, ao debater experiências de escrita para além do espaço escolar, é para o espaço escolar – CMET – que muitas das narrativas se dirigem.

Vim estudar aqui no CMET porque não queria mais sentir vergonha, quero ir aos lugares e saber o que está escrito. Não precisa texto longo, quero conhecer as palavras...(Gilberto)

Às vezes fico olhando atentamente para a intérprete e, no final, entendo muito pouco. (Janaína)

Quando um surdo conta uma piada em sinais eu entendo, é engraçado. Às vezes com a interpretação em aula perco algumas palavras, não conheço aquele sinal, preciso ver, precisa usar o alfabeto (soletrar), é muito conteúdo e os sinais precisam ser rápidos, então eu perco. Seria ótimo ter professores surdos ou então um professor ouvinte que saiba língua de sinais, ter o professor e intérprete é muito difícil. (Janete)

Relatos das histórias de vida dos surdos dirige o meu olhar também para outros locais como: a família, a comunidade, o

trabalho... No entanto, o CMET, enquanto um Centro que desenvolve a proposta educacional do SEJA, é cenário a ser contado e trazido para esta pesquisa, desde a sua história às ações do cotidiano, que envolvem a proposta pedagógica nas narrativas de seus professores.

Contrariamente aos avanços das pesquisas em educação de jovens e adultos, vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à educação de jovens e adultos, exemplificado na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de voluntários. Não existe, até o momento, uma política nacional de educação de jovens e adultos (Soares, 2001). Existe uma diversidade de políticas para Educação de Jovens e Adultos em muitos municípios. Alguns são mais divulgados como o SEJA - Porto Alegre.

Em sua dissertação de mestrado, Viero (2001) historiciza as concepções que fizeram nascer e hoje sustentam a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A referida autora situa o conceito de alfabetização de adultos para o SEJA com um sentido mais amplo do que apenas decodificar letras. Segundo Viero, a proposta tem como referência as diretrizes nacionais tiradas para a implantação e consolidação de políticas públicas de educação de jovens e adultos nas quais se assume o conceito de alfabetização da UNESCO, correspondendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Ao explicitar o conceito de alfabetização, enfatiza a referência Freireana e o Construtivismo Interacionista, ressaltando a politicidade da ação de alfabetizar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 no seu capítulo 5, ao tratar da educação de jovens e adultos, diz que: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nas análises apresentadas em seu trabalho, Viero evidencia, na proposta do SEJA, a problematização do tempo pré-determinado para aprendizagem

através do entendimento de que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve diferentes tempos dos educandos.

Uma educação destinada aos sujeitos que não tiveram acesso a ela ou a sua continuidade é uma educação que trabalha com excluídos desse direito, que, na expressão dos alunos do SEJA, é “a falta de oportunidade”. (Viero, 2001, p. 137). Nas falas dos educandos⁵, registradas pela pesquisadora, a exclusão da educação é expressa como “não ter oportunidade” e tanto é justificada por questões extra-escolares “pessoas que tiveram que ir pro mercado de trabalho muito cedo” como por fatores que podem ser intra-escolares, identificados como “pessoas que tiveram dificuldades na infância”.

Os fatores que compõem a teia de explicação sobre a exclusão influenciam na elaboração das representações dos jovens e dos adultos tanto de escola como do conhecimento escolar, sendo muitas vezes representações distintas. Logo as significações distinguem-se para aqueles que nunca freqüentaram uma escola e aqueles que trazem experiências negativas desses espaços, por exemplo, a experiência de fracasso escolar que tem como conseqüência o desinteresse pela escola (Freitas,1995).

Ao expressar o conceito de aluno, a proposta do SEJA(SMED-Porto Alegre) utiliza a categoria de “aluno ser-presente” para problematizar as generalizações abstratas em relação aos alunos jovens e adultos trabalhadores. O texto do SEJA explicita que pretende problematizar concepções tipo:

“alunos de classes populares,” “alunos adultos”, “alunos trabalhadores” e “alunos carentes” apontando para “o que quer que se entenda por “realidade” do aluno deve ser evidenciado concretamente em sala de aula, com a sua irreduzível complexidade, riqueza e particularidade que

⁵ Os alunos surdos não participaram desta pesquisa.

apenas ocorre a partir do choque da individualidade com o grupo (o que de resto não é uma prerrogativa da “aula”, mas do mundo) e de todas as possibilidades de conflito e consenso que desse choque advém” (Borges, 1996, p. 30).

Neste sentido, fundamentado em quase dez anos de experiência da proposta do SEJA, nasceu junto ao Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, o projeto de Educação de Surdos. Um projeto percebido como um lugar que apontava em seus textos a possibilidade de viver as diferentes histórias dos jovens e adultos, que na LDB não tiveram acesso na idade própria, mas que na vida tiveram sim acesso à escola e que a escola e as exigências de sobrevivência o empurraram para fora. Os jovens e adultos surdos chegam ao SEJA/CMET, em sua grande maioria, com longos enredos das experiências escolares. Chegam para tentar de novo, chegam porque “é preciso estudar”, chegam porque há uma possibilidade de trabalho, mas os mais felizes chegam para encontrar com os amigos.

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire (CMET) nasceu a partir de um processo coletivo de reflexão sobre o cotidiano escolar, para criar uma outra organização para o espaço e para o tempo educativo. A proposta (Borges, 1996) deixa explícito que construir esse lugar é um processo que conjuga possibilidades constituídas, a partir de reflexões, sendo representativo ao seu modo o que o torna diferente de outros lugares. Uma diferença que não é dada apenas nas mudanças textuais que acompanharam a elaboração da proposta de SEJA, mas uma mudança de identidade de escola.

De acordo com Viero (2001, p. 162), “ao expressar o sentido de Totalidades de Conhecimento, o texto do SEJA aborda o conhecimento escolar (didático) com as relações a serem estabelecidas em sala de aula, as quais deverão problematizar a seleção de conteúdos”. Neste sentido, propõe-se que o conteúdo seja

visto a partir de perguntas sobre: Que conteúdo trabalhar? Para que serve aprender um conteúdo e não outro? Como selecioná-lo?

As Totalidades de Conhecimento estão inseridas umas nas outras, efetivando, com isso, a articulação entre diversos conhecimentos, no sentido de construir níveis de complexidades maiores. A concepção de educação, de aprendizagem e de currículo do SEJA marca o entendimento: “de que se aprende de forma interdisciplinar, pois se constrói o conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. O processo ensino-aprendizagem parte do conhecimento dos alunos, das experiências feitas e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, recriando-o e reelaborando-o” (Freire apud Borges, 1996, p. 31).

O trabalho pedagógico nas Totalidades de Conhecimento demanda uma metodologia dialógica no resgate das hipóteses explicativas dos alunos sobre a realidade, valorizando a prática cultural do aluno. Para efetivar o currículo interdisciplinar, o SEJA “utiliza a categoria ‘campos de saber’, a fim de problematizar a listagem de conteúdo, porque se acredita que esta última não dá conta de uma visão interdisciplinar que trate o aluno como ‘ser-presente’” (Viero, 2001, p. 165). Na concretização do que chamou de “campos de saber”, procura-se construir níveis de complexidade de conhecimento, para, então, buscar formular a proposta de trabalho a partir da construção de conceitos, logo os conteúdos ocupam um lugar de meio e não de fim no processo de aprendizagem.

Na proposta do SEJA também há um movimento que busca romper com os aspectos administrativos rígidos, que efetivam a exatidão do tempo escolar, expressando que o acesso é diário, as matrículas são permanentes e a frequência não é obrigatória, considerando a categoria de “afastamento” para caracterizar a ausência temporária do educando e criar condições de permanência e aprendizagem para esses sujeitos. A intencionalidade do SEJA, em

contemplar a temporalidade dos educandos, criando a categoria de afastamento, impõe-se diante da objetividade da condição de vida desses sujeitos, cuja doença do filho, do neto, ou a sua, a falta de vale-transporte, a mudança de trabalho, o cansaço leva-os a afastarem-se da sala de aula, configurando um grupo em movimento (Viero, 2001, p. 165).

A objetividade que engendra a vida dos educandos jovens e adultos, instiga a reflexão sobre a estranheza desse educando em relação à ordem que legitima a educação regular, ao mesmo tempo em que desafia o *corpus* de representações que explica e orienta a prática do educador. Na educação de surdos, acentua-se ainda mais a queixa do professor pela não “regularidade” do aluno: *ele se atrasa, conversa muito, discute absolutamente tudo menos o que se discute em aula* (falas de corredores, em qualquer escola de surdos).

O professor tem como parâmetro a seqüência temporal do período escolar organizado para um aluno abstrato, sem problemas, por isso não precisa faltar, o que leva a pressupor a presença regular. Conseqüentemente, o movimento dos grupos de jovens e adultos aparece nos diferentes registros dos educadores como dificuldade para o desenvolvimento do trabalho de sala de aula.

A proposta do SEJA considera a formação inicial do professor como critério para o trabalho e relaciona com a problemática mais ampla que é a própria constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico, problematizando, assim, o paradigma da educação compensatória na EJA que tem como base a “recuperação cultural”, isto é, a recuperação da escolarização que não tiveram quando crianças.

Aos professores que atuam no SEJA é garantida a participação nas diferentes instâncias de formação. Para tal, consta no currículo um turno semanal no horário de trabalho que, conforme proposta,

tem por objetivo concretizar os canais onde os professores possam, a partir dos referenciais teóricos consolidados na sua formação, estabelecerem trocas com seus pares para construir subsídios capazes de responder as demandas do cotidiano.

Para efetivar esses canais, o SEJA organiza, no turno de formação semanal, reuniões, cujo objetivo é possibilitar espaços que permitam o estabelecimento de trocas. Estas são organizadas em diferentes instâncias, como, por exemplo: reuniões na escola ou centro para a construção da proposta político-pedagógica do local, conforme concepção teórico-política do SEJA; reuniões regionais que abrangem mais de uma escola, sendo um espaço de reflexão, no qual propõem mudanças sobre as propostas das escolas e as do SEJA; reuniões gerais que contemplam todos os professores do SEJA, possibilitando uma articulação da proposta do SEJA em nível municipal para concretizar uma reflexão constante sobre a mesma (Viero, 2001).

Os professores das Totalidades Finais de surdos tiveram garantido em 2000 turno de formação continuada, além da reunião de formação semanal, com uma carga horária destinada para a Língua de Sinais e outra carga horária para discussão pedagógica com a assessoria do Núcleo de Pesquisa e Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS). No ano de 2001, foi mantido o horário da Língua de Sinais e a formação pedagógica foi direcionada para o turno de reunião semanal do Centro. Em 2002 e 2003, foi retomado o turno específico de formação para os professores que atuam nas Totalidades Finais de surdos.

As marcas ao longo dos quatorze anos da história do SEJA apontam uma intenção de tecer uma proposta de ensino fundamental para jovens e adultos diferente do “ensino regular”, respeitando a especificidade desses educandos quanto ao seu tempo e dinâmica de

vida. Uma proposta de reinvenção do lugar da escola na vida para além do texto⁶.

Neste sentido, tenciono olhar para este lugar, para este *território*⁷, a partir da proposição de uma Educação de Jovens e Adultos que apresenta, em seus pressupostos, uma possibilidade de repensar a escola. Pressupostos que indicam uma mudança textual, o que não nos garante uma mudança de identidade. Um lugar que, em sua história recente, desenvolve um projeto novo na educação de surdos na cidade de Porto Alegre. Uma proposta educacional pública de ensino noturno, tencionada pela chegada de uma comunidade, vinda de diferentes lugares, com suas experiências de vida, que deseja uma escola, um centro, um *território* que viva suas culturas, *territórios* de encontros, encontros onde:

Os surdos também ensinam uns aos outros. (Gilberto)

O Roteiro....

Antes de iniciar as filmagens, estive em dois momentos com o grupo de surdos com a finalidade de apresentar o tema proposto, a intencionalidade do trabalho e a dinâmica do registro através das

⁶ Pesquisas desenvolvidas onde encontramos mais informações sobre o Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre: TAVARES, Ana Cristina Rodrigues. *As leituras do mundo e as leituras das palavras: buscando significado na escolarização de jovens e adultos*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. Dissertação de Mestrado. PENTEADO, Cléa. *A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. Dissertação de Mestrado.

⁷ CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

filmagens. A afetividade estabelecida com a maioria do grupo, origem das relações estabelecidas pelos vínculos enquanto professora, destencionou as figuras de pesquisador e pesquisado. Desde o início das filmagens, havia sempre o cuidado do grupo de chamar a atenção do pesquisador para o registro: “você não está filmando...”; “gire a filmadora...”; Mesmo nas discussões, onde havia o cruzamento de falas, alguém sempre se dedicava a observar se tudo estava sendo registrado.

Foram dez encontros nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2002, totalizando 20 horas de filmagem⁸. As questões motivadoras para o debate que intencionavam cercar o tema da pesquisa, surgiam como: *O que é escrever? Quando você usa a escrita? Para que você usa a língua escrita?* No entanto, é claro que não chegamos assim, pesquisadores com questões e com fitas limpas para registrar o que queremos saber. Quem tinha algo para contar eram os *personagens* deste *roteiro* e era fundamental ouvir. Ouvir o que me parecia sabido, mas que sem dúvida precisava em medida ser ‘sentido’.

Então, antes de qualquer questão, eu precisava ouvir. Histórias de vida, histórias de escola já há muito contadas, mas talvez pouco ouvidas. Histórias que falam de dores de alma e de corpo, que desenham semelhanças em seus mundos. Histórias que apresentam o segundo capítulo desta Tese e que se tornam fio condutor das discussões sobre as representações culturais da escrita. Biografias que, na margem deste trabalho, centralizam meu olhar de pesquisador.

Na proposta de tese, havia indicado a utilização de registros filmados e transcritos por pesquisa anterior (Muller, 2002), que

⁸A tradução das narrativas filmadas para o texto escrito em português contou com o acompanhamento de um professor de LIBRAS e de um intérprete de LIBRAS, revisando o texto escrito em consonância com o conteúdo da filmagem.

falavam das histórias de vida dos surdos do CMET. Este material se mostra repetido no momento em que iniciei as filmagens, pois foram registrados relatos intensos das histórias de vida. Relatos que se apresentavam, pediam seu registro, e então não era mais necessário a utilização de pesquisas anteriores, pois os surdos me contavam de si. São histórias de vida, ingenuidade a minha pensar que elas não seriam contadas. Elas estão vivas, estão presentes.

Todos os encontros foram coletivos, em alguns momentos, as falas foram dirigidas para mim e para o professor Wilson⁹ e, em outros momentos, as falas eram para o grupo. As falas dirigidas para a pesquisadora eram, quase que na sua maioria, falas que diziam de suas histórias de vida. E confesso... que depois de dez anos trabalhando na educação de surdos, ainda sinto ‘dores’ com suas histórias. Histórias de imagens de um colonialismo ouvintista que, por ignorância ou por arrogância, marcaram corpos e mentes.

O *roteiro* da pesquisa tem inspiração etnográfica, em um movimento de não apenas descrever ou registrar a experiência do outro, mas sim ler os textos das diferentes narrativas, olhando para as subjetividades, os desejos, as relações de poder, as asserções de verdades das narrativas e políticas textuais. Os indicadores de análise não foram determinados antes dos dados serem coletados, mas foram relacionados à perspectiva teórica que orientou a pesquisa. Por exemplo, a escrita da escola, a escrita da ‘rua’, a escrita da ‘rua’ na escola compreenderam indicadores que motivaram a mediação nas filmagens e o olhar do pesquisador na tradução das narrativas. Tendo nas histórias de vida, indicadores que surgem a partir do registro das narrativas.

Sou eu que escrevo *aqui*, com meus interlocutores, pois toda descrição etnográfica é sempre a descrição de quem escreve e não a

⁹ Professor surdo que mediou o debate nos dez encontros e que fez a leitura da tradução para a escrita do português das narrativas filmadas em língua de sinais.

de quem é descrito. Embora habitado pelos diferentes personagens que falavam por si nas filmagens, o que virou texto escrito na tese, nada mais é do que a minha narrativa, é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de pesquisadora, passei a olhar como importante e que constitui como relevante para o meu trabalho. Apesar de habitada por eles, minha voz é unívoca, só posso falar de mim. Aproprio-me então da expressão cunhada por Clifford Geertz (1989) *Estar lá, escrever aqui*.

Estar lá – no espaço da fronteira, na diáspora, – e *escrever aqui* – no cientificismo acadêmico, requer de um texto etnográfico um mapeamento do território cultural, onde o etnógrafo possa mover-se dentro dele sem ter sido arrancado de um ponto transcendente, separado. Portanto, lançar um olhar etnográfico ao campo da surdez, significa afastar as representações da surdez das amarras da deficiência e do dispositivo controlador e punitivo da “patologização”. É deslocar os discursos das instâncias ideológicas, políticas e teóricas de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, nas quais a surdez é naturalizada e disfarçada, para um território cultural, no qual as diferenças são entendidas como práticas de significação, construídas e imbricadas em relações de poder (Lunardi, 1999).

Em uma postura clássica de etnografia o pesquisador ingressa em uma cultura ou em um espaço estranho e retorna com narrativas autênticas (Wrigley, 1996), ocupando com a autoridade o lugar de quem conta para que seja validada, pela academia, a verdade empírica. Procuro me afastar da visão clássica de pesquisa etnográfica e me aproximar, deixar-me habitar pelos diferentes movimentos, fluxos e reconfigurações que a investigação vai assumindo, colocando em questão, sobretudo, os limites de se conhecer o outro. A pesquisa que realizo passa a se transformar em minhas narrativas, na história que estou contando, das coisas que

meu olho de pesquisadora passou a considerar importantes e que tomou corpo no trabalho.

Traduzir as culturas surdas, a partir da perspectiva etnográfica deste texto, significa um afastamento das narrativas totalizantes e centralizadas do entendimento de cultura. É necessário que os textos etnográficos possibilitem um descentramento da língua de sinais como única expressão autêntica de cultura surda, com isso, não quero negar nem deixar de perceber a importância desse elemento cultural na constituição das comunidades e identidades surdas.

O que pretendo problematizar é a cristalização da surdez a partir de um único recorte cultural, para que esse território investigativo não se torne mais uma forma exótica e folclórica de entendimento da surdez. Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo, seja ele ouvinte, é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.

Tomando a expressão "*ler é como traduzir*", usada por Jorge Larrosa (2003, p. 03), sigo o *roteiro* deste trabalho embebida na intencionalidade que o conduz, no olhar que dedico a ele. Ao ler os textos das narrativas dos surdos, entendo a leitura como uma operação em que a linguagem se dá em sua "*condição babélica*" (ibidem). A leitura não é uma operação que se dá em uma língua e sim na relação entre línguas, que carregam em si todas e cada uma delas "*marcas babélicas*" da pluralidade, da contaminação, da instabilidade. Ao ler os textos, os traduzo a partir do meu olhar, do foco que dirijo meu olhar, no entanto minha condição babélica denuncia pluralidade de histórias e línguas que conduziram a leitura das narrativas.

No el interior de cada lengua hay enormes diferencias entre los grupos sociales que remiten a factores como el lugar

geográfico, el estrato social, la ideología, los estudios realizados, la profesión, la edad, el género, etc. (Larrosa, 2003, p. 05).

A abordagem discursiva da representação, apresentada por Hall (1997b), constituiu ferramenta de análise das narrativas dos surdos. A escolha dessa abordagem definiu-se pela possibilidade de examinar não apenas as formas como a linguagem e a representação produzem significados, mas também como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se “ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas” (p. 06).

A ênfase na abordagem discursiva marca uma especificidade histórica das formas de representação dispostas num tempo e espaço determinados, apresentando como as práticas de representação funcionam em situações de vida diária, nas vivências do cotidiano. Sendo a representação um processo pelo qual membros de uma cultura utilizam a língua para a produção de significados – os objetos, as coisas, as pessoas, os eventos não têm em si significado estabelecido – os significados mudam de uma cultura ou época para outra.

Portanto, é importante entender um grau de relativismo cultural entre uma cultura e outra e, desta forma, uma necessidade de tradução, quando circulamos de uma cultura à outra. Este entendimento orientou a realização deste trabalho, pois ao ler as narrativas dos surdos e ao escrever e produzir este texto inevitavelmente estava fazendo uma *tradução* (Hall, 1997b; Larrosa, 2003).

São as culturas humanas na sociedade que indicam os significados, e é imbuída de significados que proponho e me envolvo

neste trabalho, com todas as minhas histórias e desejos de professora de surdos. Ao *traduzir* as narrativas dos surdos sujeitos desta pesquisa, há um empenho em mergulhar em seu contar, nas narrativas que marcam suas vidas. Narrativas marcadas pelas representações constituídas em um sistema de significação produzido dentro das relações de poder (Silva, 1999), “por meio de mecanismos de delegação: quem tem o direito de representar a quem; e de descrição: como os diferentes grupos são representados” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 122).

Neste sentido, a escolha pela abordagem discursiva de representação remete a uma leitura das narrativas como formações discursivas de poder/conhecimento, das noções dos regimes de verdade, narrativas que produzem e definem as posições do sujeito. Narrativas que, de acordo com MacLaren (1999), organizam relações de diferença em um processo que é determinado socialmente por um contexto específico. A tradução de uma experiência em uma história é provavelmente a ação mais fundamental do entendimento humano. “A narrativa é uma forma de conhecer (...) repetições interpretativas de acontecimentos passados à luz das situações e dos conflitos presentes” (p. 117).

É através do uso que fizemos das coisas e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca delas que lhe são atribuídos significados. Estamos continuamente dando significado às coisas através da forma como as representamos: no uso das palavras, nas histórias que narramos, nas imagens que produzimos, nas emoções e valores que associamos ao que estamos dando significado. Processo em que regulamos e organizamos nossas condutas e práticas na construção da identidade e na delimitação da diferença.

A representação liga o significado e a linguagem à cultura, sendo parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado ente os membros de uma cultura. Hall (1997b), por

sua vez, define representação dizendo que ela é o resultado da produção e das “trocas dos significados” entre os membros de uma comunidade.

Para que se torne possível partilhar códigos culturais, é preciso que os membros de um grupo, de uma comunidade venham a partilhar conceitos, imagens e idéias, possibilitando que pensem e sintam o mundo, interpretando-o de maneira mais ou menos parecida. Neste sentido, pensar e sentir constituem sistemas de representação e, para que se possa comunicar estes significados a outras pessoas, é preciso compartilhar de um mesmo código lingüístico. Na escola de educação de surdos, assim como nas escolas que atendem classes populares, meninos e meninas em situação de rua, jovens e adultos com histórico de marginalização social, observa-se um descolamento entre o texto do professor e as histórias de vida de seus alunos.

Seguindo o entendimento proposto por Stuart Hall (1997b), a representação se parece mais com o modelo de um diálogo do que como modelo de um só sentido. O que mantém este diálogo é a presença de códigos culturais compartilhados, mesmo não havendo a garantia de que os significados se mantenham estáveis para sempre. No entanto, é imprescindível que se considere o significado menos em termos de ordem exata e verdade absoluta e mais em termos de efetivo intercâmbio – “um processo de tradução, que facilite a comunicação cultural, enquanto sempre se reconheça a persistência da diferença e do poder entre os diferentes ‘falantes’ dentro de um mesmo circuito cultural” (idem, p. 09).

As identidades culturais pressupõem uma determinada intencionalidade narrativa, sendo que a produção e a circulação de significado se dá através da cultura e da linguagem. A identidade é entendida a partir de um conceito estratégico e posicional, apontando uma concepção de identidade que não se mantém em um núcleo

estável do eu, que passa do início ao fim, sem qualquer mudança por todas as transformações e vicissitudes da história. As identidades não são unificadas e sim, cada vez mais, fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. As identidades estão sujeitas a um historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000).

Na argumentação proposta por Kathryn Woodward (2000), novas identidades estão sendo forjadas, consequência do colapso de processos históricos que sustentavam, mesmo que aparentemente, a fixação de certas identidades. O surgimento de “novas” identidades muitas vezes se dá pela contestação dos movimentos sociais e lutas políticas. “As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento de ‘novos movimentos sociais’, estão fortemente baseados na construção da diferença” (Woodward, 2000, p. 39).

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, estando sujeita a sua definição a vetores de força, a relações de poder. A marca da normalização é uma marca das relações de poder, implicado nas operações de incluir e excluir. De acordo com Silva (2000a, p. 83), “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças”. A normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta, pois elege arbitrariamente uma identidade, a qual atribui juízo de valor positivo, sendo que outras identidades, em comparação, se tornam sempre inferiores.

A identidade “normal” é a identidade desejada e nesta busca os pais, os professores e, muitas vezes, os próprios surdos estão envolvidos. A identidade “normal” não é vista como *uma* identidade, mas como *a* identidade, que deve ser perseguida para podermos ser aceitos. Da mesma forma que a definição da identidade depende da

diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. “A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural” (Silva, 2000a, p. 84). As diferenças que constitui as identidades, tencionam a luta cotidiana de identidades hegemônicas que são assombradas pelo Outro.

Nossos tempos são reflexos das narrativas que vivemos. Refletem as histórias que nós contamos a nós mesmos sobre nós, histórias que dão forma ao nosso mundo, enfermam (vulgarizam) nossos valores, deslocam nossos absolutos (verdades) e estranhamente nos dão esperança, inspiração e marcos de referência. “Não podemos escapar das narrações, mas podemos resistir e transformá-las” (MacLaren, 1997, p. 113).

As narrativas formam um contrato cultural entre os indivíduos, os grupos e nosso universo social. Se as narrações dão significado a nossas vidas, necessitamos compreender que narrações são estas e como exercem influência sobre nós. Cada afirmação da própria identidade implica uma narração que reconhece os aspectos temporais e éticos do saber humano. Implica uma sucessão de acontecimentos políticos, temporal e eticamente significativos (ibidem). Utilizamos diferentes tipos de narrações para explicar diferentes tipos de histórias, porém, também, sancionamos determinadas narrativas e desqualificamos outras por razões ideológicas e políticas. As narrações podem converter-se em possibilitadores políticos de transformação social, como também em estratégias de inibição.

Então, agarrada na decisão de *traduzir* narrativas, olhando para as representações dos diferentes *personagens* surdos, **escrevo** este texto, marcado pela pluralidade da condição humana, para aqueles que insistem em impor sua realidade como *a* realidade, seu mundo como *o* mundo, sua língua como *a* língua, sua razão como *a* razão,

sua história como *a* história, sua humanidade como *a* humanidade e **divido** este texto com as angústias, dores, alegrias, prazeres, inseguranças, sonhos e desejos com aqueles que se arriscam na aventura do desvelar-se, do falar de si, do pensar.

II ATO

**POR ONDE OS PÉS PISAM, O CORPO
SENTE E A CABEÇA SONHA**

2. Lugares, falta de lugares e os não lugares da escrita

Nos arredores da Universidade de Stanford, conheci outra universidade, não tão grande, que dá cursos de obediência. Os alunos, cães de todas as raças, cores e tamanhos, aprendem a não ser cães. Quando latem, a professora os castiga com um beliscão no focinho ou com um doloroso tirão na coleira de agulhões de aço. Quando calam, a professora lhes recompensa o silêncio com guloseimas. Assim se ensina o esquecimento de latir.

Eduardo Galeano, 2001.

O que eles chamam de nossos defeitos é o que nós temos de diferente deles....

Mário Quintana, 1995.

Neste capítulo, somos chamados pela narrativa dos surdos a esperar para fazer a primeira pergunta e prestar atenção para o que nos dizem, antes do que propõe o pesquisador, antes da pergunta da escrita. São as histórias de vida que narram e cercam todo o tema que constrói o texto deste trabalho, narrativas de suas histórias, dos seus tempos de infância, do isolamento, da descoberta, do encontro e desencontro com as escolas da cidade metrópole, das pequenas

idades e dos campos. Jovens e adultos surdos que têm muito para nos contar das cenas de um tempo passado e dos ensaios de cotidianos presentes, sem abandonar os desejos e sonhos do que ainda se espera.

Um pedido para contar, antes da minha pergunta, que me mostrou a impossibilidade para conversar sobre a escrita sem conversar sobre suas vidas, sobre as suas histórias de escola. Um pedido que me ensinou mais sobre os caminhos investigativos, mais sobre como o “significado e a representação são expostos radicalmente à história e a mudança” (Hall, 1997b, p. 28). E, neste sentido, entender que as representações não constituem “um campo passivo de mero registro ou de expressões de significados existentes” (idem, p. 47) e sim atuam na construção das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais. As histórias narradas pelos surdos são ferramentas fundamentais na construção deste trabalho. Para nos contar sobre suas representações de escrita, é necessário nos contar sobre suas experiências e sentimentos que os constituíram e que dão forma ao que irão nos contar sobre a escrita.

E, neste emaranhado de suas histórias, me aproprio das suas narrativas para *traduzir* na escrita deste texto, também minhas representações.

Os significados que assumimos como observadores, leitores, ou público, jamais são exatamente os mesmos atribuídos pelos falantes, escritores, ou outros observadores, e é por isso que o significado tem de ser ativamente lido ou interpretado (idem, p. 33).

Na leitura das narrativas dos surdos, percebo um tempo importante dos nossos encontros destinados à escola. Narrativas que se misturam com minhas narrativas silenciosas de professora de surdos. Ao escrever o texto *Uma carta, um bilhete, um desenho*, este

capítulo propõe um diálogo entre o letramento escolarizado, considerado na padronização do texto, e os letramentos para além da escola, os letramentos da vida, na carta que se escreve para o amigo, no bilhete deixado na geladeira para o marido, na lista do supermercado, no desenho para falar de amor. “Quantas formas outras de letramento e quantos outros do letramento?” (Skliar, 2002a, p. 08).

E, nestes lugares, falta de lugares e não lugares da escrita dialogar com as narrativas das histórias de vida dos surdos. Um diálogo que pressupõe a leitura das pesquisas produzidas neste tema e que narra os traços dos letramentos que os surdos nos contam e nos ensinam a descobrir. Descobertas para voltar a uma escola menos missionária, uma escola que presta a atenção ao que o surdo tem para dizer, antes de fazer a primeira pergunta.

Antes de você, deixa eu contar...

Ao iniciar as filmagens, com o tema de pesquisa já socializado com o grupo, ‘estiquei’ o meu olhar com toda a intencionalidade que me conduziu para o encontro. Então, cada um do grupo, de maneira individual, combinando a ordem coletivamente, dirigiu sua narrativa para a pesquisadora, mais especificamente para a filmadora que registrava. Num instante eu, trajando a vestimenta de pesquisadora iluminada, parei a filmagem e avisei ao grupo que não eram necessárias histórias da infância, pois iríamos discutir a escrita. O que é? Seus usos? Onde ela aparece nas suas vidas? O que não é escrita? Neste momento, minha perspicácia de pesquisadora perde frequência na sabedoria dos surdos que me responderam: nós

entendemos, mas primeiro vamos contar nossas histórias. E, podem ter certeza, sem elas jamais conseguiria ter construído este texto.

Foram às histórias de vida nas narrativas dos surdos que me marcaram nos caminhos das discussões, das escolhas teóricas, temperos de um texto que para propor o tema das representações culturais da escrita, precisava estar embebido das teias que envolvem os sujeitos desta pesquisa. E na medida que eu ia ouvindo as histórias, muitas delas já muito ouvidas, ia me tomando de cúmplice e dividindo nos relatos dores de corpo e dores de alma que as pesquisas falam e os professores se comovem, mas que muito pouco se sente.

Dores de corpo, narradas no suor frio das mãos, quando o professor se aproximava para corrigir a escrita, náusea quando precisava responder a um ditado, quando na prova as canetas vermelhas riscavam sua escrita, tremor ao ser pego copiando do “surdo inteligente”, sim porque ele, que copiava, anunciava o seu fracasso. Dores de corpo que marcaram as almas de todos os surdos que participaram desta pesquisa, que deixaram registros de impossibilidade, que lutam na suas vidas para viver um outro tempo e que me pedem: *antes de você, deixa eu contar*. E assim me ensinam fazer pesquisa.

Parecia um bloqueio, estudávamos o ano todo e depois das férias de janeiro e fevereiro, voltávamos para a escola e tínhamos esquecido muitas coisas. Não conseguíamos memorizar, acabava sendo muito cansativo, sempre ficava nervosa... Com o ouvinte, sempre é mais fácil, ele aprende uma palavra e pronto, não esquece mais. Com o surdo, o professor repete muitas vezes a mesma explicação, repete, repete, e a gente não entende. Eu tinha sempre muita dor de

cabeça, suava frio, ficava nervosa, sentia que não conseguia, um bloqueio. (Leonilda)

Na educação de surdos, além do descolamento cultural entre professor e aluno, ainda se intensifica a distância por não se compartilhar o mesmo código lingüístico, incluindo aquelas escolas que consideram a Língua de Sinais, mas que, no entanto não a vivem de forma efetiva. Como estabelecer possibilidades de trocas culturais, de ingresso do professor nas formas de ver o mundo de seu aluno se não se efetiva a possibilidade significativa de comunicação?

Somado a situação institucional da educação de surdos, constata-se historicamente o não acesso do surdo a sua língua natural, a Língua de Sinais, por fatores que vão desde a relação estatística à proposição de políticas públicas para as diferenças. Dados estatísticos que mostram que a grande maioria de surdos – superior 95% - nasce em famílias ouvintes, que tem o primeiro acolhimento clínico e que geralmente orientam para a negativa de uma língua visual.

Eu já tinha 12 anos... precisei fazer um teste com a fono, falei algumas palavras, também fiz um teste com a psicóloga, desenhei minha família... Elas ficaram admiradas e me aceitaram na escola. Os sinais eram novos para mim, precisei aprender também sinalizar as letras do meu nome, comecei a ter muitos amigos surdos e fui aprendendo a Língua de Sinais, minha mãe percebeu que estava diferente, que estava mais feliz e se tranqüilizou. Antes na escola de ouvintes eu sofria muito, andava triste, deprimido, nervoso... Português para mim era as palavras que eu tinha em uma lista que carregava sempre no bolso, cada vez que eu via uma palavra nova eu escrevia na lista. Eu tive uma professora que reclamava e acabou me reprovando

porque nós ficávamos o tempo todo conversando... Era muito bom conversar depois que eu aprendi a Língua de Sinais, a gente se divertia... A professora nos colocava de castigo, puxava a nossa orelha, mas nós continuávamos conversando.. Ela sempre fazia ditado, eu até tirava nota boa, mas rodei porque conversava muito. (Márcio)

Com relação às políticas públicas, percebe-se que há uma lacuna em proposições que atendem as diferenças, principalmente quando nos referimos aos espaços de escola. Constata-se, nas políticas educacionais, um distanciamento cultural, histórico e lingüístico da comunidade surda. Embora em seus textos se ‘tolera’ a diferença, na ação pedagógica, a normalidade ainda é pauta na escola. E os surdos, que teriam na escola espaço de encontro, acabam por viver, na ‘clandestinidade’ do território escolar, sua língua, sua história e sua cultura, assim como nos disse Márcio: *...mas, rodei porque conversava muito.*

Como língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva. O surdo, para que possa falar de si e do mundo e constituir-se como sujeito histórico cultural necessita interagir com seus pares. Neste sentido, destaca-se um conceito trabalhado por Hall (1999) ao se referir aos trabalhos de Saussure: “falar de uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (p. 40).

Em uma definição social de cultura, Williams (apud Storey 1997) incorpora o entendimento de cultura vista como um certo modo de vida, como expressão de um certo modo de vida e como um método de reconstituição de um certo modo de vida. Modos de vida que marcam as narrativas dos jovens e adultos surdos neste texto,

através de suas histórias de escola, marginalizados pela condição social, em tentativas de encontro com a língua de sinais reconhecida em Decreto Lei, mas não oficializada pelos usos na sociedade.

Eu já estudei em vários lugares, em diferentes escolas, e não adianta. Aprendo e esqueço, aprendo e esqueço, sempre tenho que aprender de novo. Em todos os lugares temos dificuldade na comunicação, as pessoas não sabem língua de sinais, na família a comunicação é ruim, no trabalho não temos com quem conversar... Se aprendermos uma escrita simples, poderemos usá-la para nos comunicar com os ouvintes, mas na escola o português é sempre muito pesado, difícil, não adianta... Como aprender todas as palavras? (Isaías)

Da mesma forma que as pessoas, pertencentes a uma mesma cultura, precisam partilhar um mapa conceitual semelhante, elas precisam também partilhar a mesma forma de interpretar os signos de uma língua/linguagem, pois só assim os significados podem estabelecer trocas entre as pessoas. Para entender os significados da representação destes sujeitos sobre o uso cultural da escrita, é preciso entender as representações constituídas, por esta sociedade, através da instituição escola.

A história que retrata o lugar da língua na educação de surdos apresenta marcas da cultura ouvinte que desde a imposição da oralidade à *permissão* do uso de uma língua visual, mantêm-se presa ao ensino de uma escrita como “produto acabado” ou “sistema fechado” de normas preexistentes (Fernandes, 1999). Uma postura pedagógica que, mesmo atravessando mudanças paradigmáticas, continua elegendo como atividades centrais do ensino da língua escrita, apenas as marcas linguísticas formais - fonemas, sílabas, enunciados isolados - desconsiderando que as palavras construídas na cultura são vivas e compõem nosso código social.

De todas as disciplinas o português é a mais difícil, muitas palavras, sempre palavras novas, os verbos... São difíceis os verbos. Tenho muita dificuldade para fazer frases, sempre falta palavras nas frases, e eu não sei qual palavra escrever. Por exemplo: nunca sei quando usar as palavras por, ser, é, para... (Maribel)

Sempre troco a ordem das palavras na frase, sei que quando vou mostrar para a professora vai estar errado... Não consigo entender como é a forma correta, os verbos então... Eles são muito diferentes, é pesado. (Leonilda)

A discussão do ensino da língua escrita na educação de surdos, assim como em toda educação, pressupõem vivências de significação no uso de uma língua compartilhada. Estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição secular do uso de sinais pelos surdos, a comunidade surda se manteve e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo.

As políticas educacionais, que hoje vem configurando o campo da educação, definem normativas que estabelecem o código oficial da escola, excluindo assim todos os sujeitos que não se enquadram nele. Este processo de inclusão/exclusão lingüística acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Essa lógica vem atravessada pela noção do sujeito pedagógico moderno: um sujeito transcendental e único, um sujeito que, na definição kantiana é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento (Lunardi, 2001).

Para Veiga-Neto (2000), o sujeito compreendido pelo pensamento moderno representa as concepções de sujeito instauradas pela filosofia platônica e pela tradição hebraica, que mais tarde foram

retomadas pelo Cristianismo, Humanismo e Idealismo Alemão. Segundo esse autor,

O sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (Veiga-Neto, 2000, p. 50).

Nesse sentido, sob o tom da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo, crítico, oralizado, e por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

Eu leio algumas palavras escritas, não sou muito inteligente, mas sempre ajudo meus colegas. A professora diz para não ajudar, porque todos precisam aprender, nós disfarçamos e continuamos nos ajudando sem a professora perceber. Eu ajudo sempre a Janete em casa quando ela não consegue ler, porque na escola eu não posso ajudar, isso é uma bobagem, nós nos ajudamos sempre. (Paulo)

A escola que vira as costas para a história reproduz a normativa homogeneizadora, legitimando, neste processo, a cultura e a língua do professor ouvinte. A *permissão* hoje da Língua de Sinais nos pátios da escola não se traduz na comunicação entre professores e alunos (Giordani, 1997). Situação que produz reflexos no ensino da língua escrita pois, de acordo com Sanchez (1999, p. 42), “a aquisição da língua escrita não é possível se o *aprendiz* não se encontra imerso em

uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua”.

As análises, desenvolvidas em diferentes pesquisas, das produções escolares dos surdos representam um comparativo imediato com as produções e as aquisições de conteúdos das escolas de ouvintes. Alice Maria Freire (1999), em um de seus textos, reflete sobre esta problemática, apontando e discutindo o papel que a língua portuguesa, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, ainda vem ocupando nas escolas para surdos. Um lugar de língua oficial que cassa o direito do surdo de interagir com o conhecimento através do uso de sua primeira língua, a Língua de Sinais. Desta forma, se produzem discursos da “problemática da aprendizagem da língua escrita” pelo surdo, das “dificuldades de aquisição do código”, das várias “tentativas didáticas”, e das inúmeras comparações curriculares entre o que se produz de escrita nas escolas de ouvintes e nas escolas de surdos.

Às vezes é falso o que aprendemos na escola, no trabalho falamos que terminamos o primeiro grau nos parabenizam e nos dão uma prova para mostrar o que sabemos.... É horrível, o surdo nunca sabe para responder, então nos perguntam se não temos vergonha. Nem na escola e nem no trabalho temos a possibilidade de usar 100% da Língua de Sinais. Para um surdo é impossível escrever o português correto, nunca vi. (Márcio)

Na discussão dos fatores que influenciam e moldam os resultados dos processos de aprendizagem, a linguagem começou ocupar, na educação geral, lugar de destaque por ser o meio de todo intercâmbio educacional. Enquanto outros fatores têm sido reconhecidos como importantes para o sucesso escolar, as diferenças de linguagem, até recentemente, tinham sido ignoradas com

freqüência e consideradas como prejuízos incidentais para o processo de aprendizagem.

O projeto educacional para surdos, na área da educação especial, ignorou por anos a viabilidade de qualquer interlocução entre atores pedagógicos. A imposição de uma normativa oral, como a única normativa possível, conforme mostra a história da escolarização dos surdos, desconsiderou a língua da comunidade surda em prol de uma artificialidade da tão desejada normalização. E, a aprendizagem da língua escrita, é claro, sofreu e ainda sofre até hoje os reflexos desta imposição.

Pela minha idade já deveria estar com o 3º grau pronto, mas precisei parar de estudar para trabalhar, precisava ajudar em casa, e a noite não tinha nenhuma escola para surdos. Estou me formando no 1º grau este ano, e depois? Aonde estudar? Não tem 2º grau para surdos à noite. Quando comecei estudar no CMET, foi um amigo surdo que me avisou da escola, não tinha confiança, precisava experimentar primeiro. (Edson)

Os métodos de vigilância, a programação do tempo, a regimentação e ritualização da vida e o controle inflexível do corpo, que surgiu das táticas do século XIX, conservam os traços dominantes visíveis nas atuais abordagens de educação de surdos (Wrigley, 1996). Como acontece com a dominação ocidental de outras "descobertas" estrangeiras, a relação dos que ouvem com as culturas dos surdos tem sido basicamente a de um colonialismo pastoral, naturalizada há tanto tempo que desapareceu no "normal" consensual.

Neste sentido, Skliar (2002b) discute o espaço colonial como o caminho que conduz para a invenção, a administração, o governo e a instrução do outro. Um movimento que, expresso na relação

colonialismo e linguagem, conduz o desejo e a tentativa constante de ser como os demais e, para isso, o sujeito colonizado deve despojar-se de suas marcas e traços culturais que constituem sua diferença.

El aparato de poder colonial es, sobre todo, un aparato de producción de conocimientos que parece pertenecer *originariamente* sólo al colonizador; se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad y, por lo tanto, del conjunto de procedimientos que le son útiles para la alterización del otro. Pero luego ese saber, ese conocimiento, se transplanta también hacia el colonizado, de un modo muy lento pero violentamente, como si se tratara de un propio saber, de un conocimiento que, justamente, *también* le sea apropiado, le resulte natural (Skliar, 2002b, p. 84).

O colonialismo pode ser descrito como uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s). Este colonialismo, em uma relação de coerção, é produzido numa economia de identidades disponíveis à dominação. A história geopolítica tradicional do colonialismo é uma narrativa fervorosa que apóia os sistemas de dominação, autoridade, descendência e marginalização. Os fragmentos heróicos são bons entretenimentos, mas o todo é uma história ambígua que privilegia os interesses particulares. A citação de Freire (1999) sobre a educação de surdos retrata os significados de um colonialismo¹⁰ que impõe aos surdos um jeito de ser:

A educação formal da criança e do adulto surdo atravessa hoje um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos destes aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º e 2º graus (idem, p. 25).

¹⁰ Wrigley, 1996.

O que se nega para o sujeito colonial, tanto como colonizador como colonizado, são formas de negação que constituem as diferenças, pois “o ato de reconhecimento e recusa da ‘diferença’ é sempre perturbado pela questão de sua re-apresentação ou construção” (Bhabha, 1998, p. 125). A combinação de distinções físicas amplamente variadas e nomeadas como "incapacidade" requer e institui, na perspectiva colonial, um modelo médico e de saúde terapêutica da *deficiência*.

Até mais ou menos 10 anos eu aprendia bem o português... Falava e escrevia palavras, fiz por muitos anos treinamento auditivo. Com 10 anos sofri um acidente em um brinquedo na pracinha junto com meus amigos, subi em um brinquedo, escorreguei e caí, machuquei a cabeça, e comecei a ter dificuldades para aprender português, eu esquecia as palavras, tinha dificuldades para escrever... (Fernando)

As instituições escolares, através de seus códigos de sucesso e/ou fracasso, instituem o saber único, validado para existir. Na educação de surdos, observamos muitas vezes, assim como nos aponta o trabalho desenvolvido por Fernandes (1999, p. 60), “propostas de ensino de língua portuguesa que se separam de seu conteúdo axiológico e vivencial”, desconsiderando seu contexto de produção, constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reproduzindo-a num sistema abstrato de formas prontas. Esta consideração nos remete ao papel da escola enquanto lugar de um conhecimento que homogeneiza, o lugar de sucesso de quem preenche os requisitos mínimos. E é neste lugar de saberes reconhecidos, que a escola de surdos pensa seu currículo e avalia as “aprendizagens”.

Botelho (1998) discute, em seu trabalho de dissertação de mestrado, as formações imaginárias que conduzem os estereótipos

sobre a surdez e que afetam “os processos de leitura e de escrita dos sujeitos surdos e a confiança que esses sujeitos aprendem a depositar em si, ou não, acreditando, ou não, que são capazes e podem aprender a ler e escrever” (p. 125).

Português é muito pesado, mas paciência... Eu nunca falto, participo, participo. Meu marido me aconselha, eu preciso ter calma. Quando tem muitas palavras, fico nervosa, nervosa... A professora fala: calma, calma... você vai aprender, vai aprender. Com força e participação, eu aprendo um pouco... não muito, um pouco... muitas palavras não... um pouco. Antes era horrível, difícil... agora melhor... preciso ter paciência. Eu nunca falto, preciso ter paciência.

Matemática é bom, eu uso no trabalho. Português é difícil, são muitas palavras... Troco as palavras... é difícil, pesado, precisa paciência... muitos anos. A professora olha e diz se está certo ou errado. (Janete)

Eu fiz na escola vários cursos de manicure, de costura, tecelagem, tricô...e fazia a terceira série. Depois precisei deixar a escola para trabalhar... (Leonilda)

Os esteriótipos fixados nos discursos ouvintistas produzem narrativas. A paciência repetida na narrativa de Janete marca seu tempo na escola e define quem tem o poder de dizer o que está certo e o que está errado. Esteriόtipos que imobilizam identidades surdas, que justificam impossibilidades, que reforçam e carregam corpos “mutilados” (Perlim, 1998, p. 55), que classificam nas ofertas intermináveis dos *cursos profissionalizantes*, assim como nos conta Leonilda em seus cursos de manicure, tecelagem, tricô...

Esteriótipos que retratam estratégias conservadoras de aniquilamento do significado político da diferença. O esteriótipo “não é uma atitude psicológica ingênua, senão que contém formas opressivas, permite um controle social eficaz e produz uma devastação psíquica sistemática na alteridade” (Stam e Shohat apud Duschatzky e Skliar, 2001, p. 124).

De nada serve recursos técnicos de última geração se os alunos não dispõem de um ambiente lingüístico de significados. Sánchez (1999) destaca que, com freqüência, as queixas dos professores se repetem com perguntas de como podem ensinar se não há materiais e recursos, e cita a fala de um professor venezuelano Luis Beltrán Prieto Figueroa, que responde: “vocês têm a palavra; use-a”.

No caso dos surdos, não se tem a palavra; os professores de surdos, na maioria dos casos, não dominam a língua de sinais, e muitas vezes nem mesmo os próprios surdos. Então, de que vale ter vídeos, bibliotecas reais ou virtuais e os melhores programas educativos em computação, quando não se tem acesso a linguagem pela via de uma primeira língua.

A língua de sinais, que no melhor dos casos tem sido classificada pelos ouvintes no plano da “arte”, é utilizada e mantida pelos surdos de diferentes países, que em seus *esconderijos*¹¹ a mantiveram viva na transmissão para as gerações seguintes, apesar das proibições impostas pelo regime oralista. (Souza, 1998). O ‘reconhecimento’ da Língua de Sinais, como língua oficial, compreende uma forma histórica de olhar com a distância necessária os surdos e sua língua e “traçar uma fronteira na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar aos outros” (Skliar, 1999, p. 28).

¹¹ Entende-se por *esconderijos* os lugares onde não eram diretamente fiscalizados pelos olhos dos ouvintes, na escola acontecia nos intervalos de recreio, nas fugas ao banheiro, na hora da entrada e saída.

E é ao hospedar o surdo que a escola e os professores ‘permitem’ a língua de sinais, no entanto não a vivem na sua plenitude. Os professores confessam: conheço a língua de sinais, mas ainda não a domino, estou aprendendo com meus alunos. Os alunos surdos não vão para a escola para ensinar seus professores, eles vão para a escola para aprender sua língua e, neste cenário, a escola de surdos se repete na intencionalidade normalizadora, que mesmo, ao ‘permitir’ a línguas de sinais, não se compromete com ela.

É preciso que o professor da disciplina saiba Língua de Sinais, não mais ou menos, que saiba profundamente a Língua de Sinais.... Precisávamos ter excelentes professores de Língua de Sinais, para conhecer profundamente a Língua de Sinais. (Leonilda)

A escola de surdos declara sua preocupação com o ensino da língua escrita, porém se mantém como uma “falácia” (Sanchez, 1999). Nas condições atuais da grande maioria das escolas de surdos, o ensino da leitura e da escrita funciona como um papel punitivo, de avaliação e de controle, através do qual se segue impondo a supremacia do ouvinte que domina a escrita sobre surdo que não a domina.

Eu e o Paulo às vezes lembramos do tempo em que fazíamos fono, quando na escola era proibido a Língua de Sinais, e que ficávamos horas para aprender a falar uma palavra, não aprendíamos nada, o professor de português não permitia o uso da Língua de Sinais, e nós tínhamos que ler oralmente o texto, era horrível. Eu nunca conseguia, ia para casa, ficava olhando para o papel, não conhecia nenhuma palavra... Voltava para a aula o outro dia e o professor perguntava se eu tinha treinado a leitura, eu dizia que não e então o professor reclamava que eu nunca iria aprender porque não me

*esforçava, e era assim também com as aulas de fono...
Depois de um tempo eu já não prestava mais atenção.*
(Janete)

Nas discussões que envolvem a educação de surdos, constantemente identificamos dois modelos de representação dos surdos e da surdez – modelo clínico-terapêutico e modelo sócio-antropológico. O modelo clínico-terapêutico da surdez que considera o surdo como um deficiente auditivo, precisando ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização. Procedimentos utilizados com fim de tornar o surdo o mais parecido possível do ouvinte, mascarando a surdez, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com a sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para os surdos.

A visão sócio-antropológica, por sua vez, diz respeito a uma outra forma de entendimento da surdez e das pessoas surdas. Essa concepção entende a surdez a partir de uma leitura cultural, na qual surdos, em sua comunidade, se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque têm em comum o fato de não ouvirem, mas por serem sujeitos visuais, o que, num sentido ontológico, “permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos” (Skliar, 1999, p. 24).

No entanto, não há propostas educacionais constituídas em modelos “puros” – clínico terapêutico ou sócio antropológico – eles se interpelam, se atravessam. É preciso discutir as formas como os surdos são inventados e representados, descobrindo novas maneiras de entender a surdez e os surdos a partir da *diferença*.

Diferença que se constitui, segundo relações hierárquicas e assimétricas de poder e que não deve ser entendida como sinônimo de *diversidade*, pois a diversidade neste contexto “se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana” (Scott apud Skliar, 1999, p. 22). A *diversidade* cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter as diferenças (Skliar, 1998b).

Entender a surdez e os surdos a partir da *diferença* significa uma inversão do olhar da exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio, passando a entender a surdez como uma experiência e uma representação visual. Neste sentido, a *diferença* se constitui como uma “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (idem, p.13).

A construção das identidades implica a utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura que se relacionam com as representações, as quais estamos sujeitos e como estas representações afetam as formas de nós nos representarmos. É necessário compreender as identidades, expressas nas narrativas, como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Hall (2000, p. 110), destaca que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, através do “reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é”. A identidade é, assim, marcada pela diferença.

A identidade e a diferença não são elementos passivos da cultura, não são entidades preexistentes, pois estão constantemente sendo criadas e recriadas. “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (Silva, 2000a, p. 96).

Outra consideração fundamental diz respeito aos diferentes posicionamentos que ocupamos, conforme os diferentes momentos, diferentes lugares e diferentes papéis sociais que estamos exercendo. “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (Woodward, 2000, p. 30). Podemos nos sentir sendo a mesma pessoa, mas nós somos diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais em cada uma das diferentes situações, representando-nos de formas diferentes em cada um destes contextos. Neste sentido, nos posicionamos e somos posicionados de acordo com os espaços sociais em que estamos atuando e a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições da identidade.

A educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos preceitos da normalidade, indicadores que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, correto, aceito em cada um de nós. Uma educação que institucionaliza sujeitos e que produz narrativas homogeneizantes. Que fere a alma e que traduz, nas narrativas dos surdos, histórias de vida que me cercam em meu fazer pedagógico, que pedem um olhar menos acusador, um olhar de possibilidades, possibilidades que os fazem retornar para o lugar de escola. E se nós, não nos tocarmos por suas e, também, nossas histórias, nos perderemos no vazio teórico.

Não é verdade que o deixar-se afetar pelo outro, o ser co-partícipe de seu sentir, crie desordem e que, por isso, impeça uma ação eficaz; antes pelo contrário, essa é a condição necessária daquele “pensar da alma” que introduz um princípio de ordem diferente, a ordem de uma razão incorporada e sensível, que constrói saber; não trabalhando em torno de conceitos segundo procedimentos pré-definidos, mas a partir da interpretação do olhar do outro,

de seus gestos, de seu modo de entrar em relação com ela ou dela se afastar (Mortari, apud Ferre, 2002, p. 210).

E, então, ao tomar-me das histórias dos surdos neste trabalho, convido-os a sentir comigo a narrativa de Janete, que marca muito a escolha da escrita deste capítulo e que ao contar-se de si, fala de todos nós, do desejo vital de estarmos na companhia dos outros, de estarmos menos sós.

Eu nasci em Caçapava, não conhecia Porto Alegre, engravidei, casei com um ouvinte e como não tinha trabalho em Caçapava resolvemos vir morar em Porto Alegre na casa da mãe do meu marido. Ele começou a procurar trabalho e encontrou em uma fábrica de porcelana como desenhista, pediu para o chefe da fábrica se eu também poderia fazer uma teste, pois eu desenhava muito bem. Fui fazer o teste e fui aceita na hora, quando meu filho tinha um ano engravidei de novo, no final da gravidez me afastei do emprego e fiquei em casa, meu marido continuou no trabalho, mas ele bebia muito, estava sempre na rua, começamos brigar todo o dia e nos separamos. Eu voltei para o interior onde nasceu minha filha. Meu antigo chefe perguntou sobre mim, se já tinha nascido o nenê, aconselhou meu marido para que parasse de beber, mas logo ele foi demitido. Então o dono da fábrica foi até a casa da minha sogra para saber como poderia me achar, ele ligou para Caçapava e falou com a minha mãe. Ele propôs que eu voltasse para o trabalho, minha mãe sem conversar comigo respondeu que eu não iria porque era muito perigoso para um surdo viver em Porto Alegre, que eu não sabia me cuidar. Comecei a ter problemas em casa, minha família me acusava de não

fazer nada, de ser preguiçosa, eu precisava trabalhar para sustentar meus filhos. Minha mãe brigava e reclamava de mim todo dia, eu tentava ter paciência, mas um dia cansei e resolvi voltar para Porto Alegre, procurei minha sogra para me ajudar, comecei a procurar emprego. Um dia meu ex-chefe me viu atravessando a rua e entrando na casa da minha sogra, ele foi até lá e me contou que tinha falado com a minha mãe e ela tinha dito que eu não poderia morar em Porto Alegre, e eu não sabia de nada, ele me fez a proposta de trabalho e eu fiquei muito feliz. Meus filhos voltaram para Caçapava para morar com a vó, eu fui morar com uma senhora idosa, onde eu não pagava aluguel, só a água e a luz. Com o tempo comecei a me sentir sozinha não tinha com quem conversar, e eu não conhecia nenhum surdo. Chamei meu irmão (Dilamar) que morava em Caçapava para vir morar comigo, ele veio e como ele saía muito, eu continuava sozinha, resolvi convidar a Lúcia uma amiga surda que morava em Caçapava, e no Natal daquele ano quando fomos para Caçapava encontrei com a Zilda, outra amiga surda, que andava muito triste, porque tinha separado do marido e se sentia muito sozinha, então a convidamos para vir morar conosco em Porto Alegre. Era muito legal: nós três e mais meu irmão morando juntos, eu tinha com quem conversar em Língua de Sinais, era maravilhoso... Com o tempo a Zilda casou, a Lúcia foi morar com o namorado, meu irmão foi viver a vida dele e eu casei de novo e continuo trabalhando na fábrica de porcelana... Gosto de lembrar desta história (Janete)

Uma carta, um bilhete, um desenho...

A modernidade que preconizou a formação de uma cultura nacional conduziu à elaboração e à criação de padrões de alfabetização universais, numa perspectiva de cultura homogênea, onde as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinadas, ao padrão local. Neste sentido, o espaço da diferença dentro da escola de surdos foi subjugado em detrimento ao processo de normalização: a legitimação da língua oral como língua oficial da escola; a representação da surdez como *déficit*; a desvalorização de um espaço cultural e identitário das comunidades surdas.

Apesar desta intenção de *esmagamento* cultural, os surdos mantiveram viva sua língua nos momentos de encontro, longe do olhar demarcador dos ouvintes: nos intervalo de recreio, idas ao banheiro, combinações às escondidas. Através destes movimentos de resistência, se visualiza uma nova possibilidade de viver uma identidade de grupo minoritário, atravessada por uma construção de sujeitos híbridos.

Wrigley (1996) propõe uma discussão da surdez não como uma questão de audiologia, mas sim como uma questão epistemológica, numa análise das relações entre conhecimento e poder, dentro de uma perspectiva de entendimento político. O debate em torno da educação especial, no caso dos surdos, aponta, através de suas políticas, componentes ideológicos de natureza discriminatórios. Essas políticas acabam constituindo-se em num espaço, no qual se produzem e reproduzem estratégias de “normalização” dos surdos em ouvintes, desconsiderando aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. A escola especial, instituída a partir de seus diferentes aparatos – currículo, planejamento,

avaliação, arquitetura - constitui um modelo de sujeito regido por concepções terapêuticas. Um sujeito que, dentro desta escola, é visto como cognitivamente incapaz de alcançar, com pleno êxito, os domínios da leitura e da escrita.

Agora com a discussão do implante coclear parece que todos os surdos vão se transformar em ouvintes, vão ouvir o que as pessoas falam, não serão mais surdos... Não é verdade! Eu prefiro o contato com a Língua de Sinais, aprender, conhecer, descobrir novas palavras através da Língua de Sinais. Cirurgias, implantes nos transformam em robôs, falamos palavras, mas não entendemos o que estamos dizendo, é diferente.
(Ricardo)

Os surdos esquecem as palavras escritas e os ouvintes esquecem os sinais que aprenderam. Eu sinalizo bem, o ouvinte escreve bem, mas, eu escrevo errado. Minhas frases são como os meus sinais, e acabo trocando a ordem das palavras. (Gilberto)

Que narrativas produz a escola ao definir o certo e o errado? Cook-Gumperz, em *A construção social da alfabetização* (1991), nos interroga e nos faz refletir sobre o lugar da escola como um espaço de institucionalização dos saberes, de engessamento do conhecimento.

Será que ainda podemos pressupor que a alfabetização como virtude social e como raiz da democracia é a mesma alfabetização que subjaz nossas noções atuais de alfabetização funcional, as quais, nestas últimas décadas do século vinte, têm sido usadas para tarefas escolares e obtenção de empregos? (p. 12).

A noção instrumental da alfabetização, presente muito ainda em nossas escolas e na educação de surdos, reforçada pela inoperância

da escola de vivenciar um ambiente lingüístico de significado para seus alunos, se reflete em um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas, resultado dos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado de testes e provas responsáveis pela mensuração da avaliação, as competências individuais dos alunos são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização.

A noção instrumental da alfabetização como um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas está embutida nos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado destes testes, as competências individuais das crianças são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados dos testes são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização. Em outras palavras, os resultados dos testes mais transmitem informações sociais do que funcionam como medições possíveis de habilidades, já que, em última análise, servem como indicadores do que pode ser considerado como base de conhecimento da sociedade (Cook-Gumperz, 1991, p. 25).

Os surdos que em seu tempo de escola, um tempo do ‘não saber’, reproduzem em suas histórias indicadores de uma escola que avalia, que institui e que forja narrativas da não leitura e da não escrita. Em uma pedagogização do conhecimento centrado na tradução dos clássicos conceitos da alfabetização, “em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai ‘enchendo’ o alfabetizado com suas palavras” (Freire, 2002).

O professor diz que falta leitura, eu leio muitas vezes o texto, mas não entendo... Me sinto muito mal quando preciso ler, minha mãe quer me ajudar, mas eu desisto porque sei que não vou conseguir. Na escola os

professores nos mandam ler textos em casa, nunca conseguimos ler porque não entendemos muitas palavras, cansamos e desistimos, porque a maioria de nós trabalha e cuida da casa, meus pais e irmãos nunca estão dispostos a me ajudar e também não conhecem os sinais das palavras, é uma chatice, a gente vem para a aula e é cobrado pela leitura, pela frequência. (Janáina)

Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) cita uma pesquisa de Kirsch & Jungeblut (1990), na qual foram analisados os problemas relacionados com a leitura e escrita de adultos americanos. Neste estudo, foi evidenciado um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações necessárias para que os adultos sejam bem sucedidos ao enfrentarem as atividades no trabalho, em casa e na comunidade. Destaca-se que, nos países desenvolvidos como os Estados Unidos, a educação fundamental obrigatória atende a todos. No entanto, pesquisas apontam que o conceito de aprendizagem da leitura e escrita está de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas na vida diária.

Como podemos manter a suposta ligação da causa e efeito entre escolarização e domínio da leitura e escrita, com a constatação de que o “analfabetismo funcional” continua sendo um grave problema nos países onde o ensino fundamental, obrigatório para todos, foi praticamente alcançado? Talvez uma análise pudesse ser feita sobre as formas e instrumentos que a escola tradicionalmente usa de avaliação tendo, como resultado um paradoxo entre escolarização e uso social da escrita. E, se este paradoxo existe na educação para ouvintes, ele se apresenta de uma forma mais intensa na educação de surdos. Existe nas escolas de surdos uma lacuna entre a cultura

escolar e os processos históricos e sociais vividos pelos sujeitos surdos.

O não acesso à Língua de Sinais desde o nascimento, as histórias de vida dos surdos, as experiências das escolas oralistas, as não experiências escolares e as descobertas da identidade são elementos, na grande maioria das vezes, desconsiderados pela escola. Poderia se dizer que, o não reconhecimento destes elementos no contexto escolar, se mantém na formatação do “conteúdo obrigatório” das séries e níveis escolares. E, neste contexto, a língua escrita perde seu significado na prática social do cotidiano.

Sempre quando eu peço para meu marido ir ao supermercado para mim eu escrevo uma lista das coisas que preciso: sal, açúcar, arroz.... Essas palavras são fáceis, ele entende e eu fico em casa fazendo minhas coisas. Quando preciso dar um recado para minha mãe e peço para um ouvinte que não sabe Língua de Sinais, eu escrevo num papel: encontro hoje casa noite você. A pessoa entende e passa o recado, ou amanhã esperar você minha casa noite. Escrevo também no papel que sou surda para a pessoa entender. Aqui na escola é diferente, aqui precisa frase toda... Quando escrevo bilhete é simples, frase curta, é fácil, e o ouvinte entende. (Rejane)

O conceito de alfabetização se mantém, na maioria das escolas, como uma variável independente, supostamente separada do seu contexto social, assim como nos sugere o modelo autônomo de letramento¹², no qual as funções da linguagem são separadas das

¹²Kleiman (1995); Soares (1998); Tfouni (2000) utilizam o termo *letramento* ao traduzir *literacy*. Adotarei esta tradução, no entanto a estarei usando no plural: *letramentos*, por considerar as diferentes experiências vividas e pensadas nas relações com os códigos de leitura e escrita, para além da pedagogização (referência que pode ser encontrada no capítulo 1, quando escrevo o *Roteiro*).

funções interpessoais (Street, 1995). O modelo autônomo aposta no uso de uma linguagem objetiva e científica numa tentativa de desconsiderar os contextos sociais. Discutindo o modelo autônomo e sugerindo um entendimento ideológico dos letramentos, Street aponta o letramento escolar como uma dentre as variedades existentes capazes de habilitar as pessoas à leitura e à escrita alfabética, sendo que a continuidade e o aperfeiçoamento dessas habilidades dependem do uso que se faz das mesmas em cada contexto.

Neste sentido, pesquisas recentes têm apontado o modelo ideológico sendo representativo do entendimento de que as práticas de letramentos estão estritamente ligadas a estruturas culturais e de poder de uma determinada sociedade. No modelo ideológico não há a intenção de negar as habilidades cognitivas de ler e escrever, ele as considera e as entende como imanentes, encapsuladas em culturas inteiras e em estruturas de poder (Street, 1995).

Para a leitura deste modelo, o letramento deixa de ocupar um lugar de instrumento descolado da cultura para se constituir nos letramentos que interessam a uma população. São noções utilizadas pelas pessoas na sua vida cotidiana, cujos usos são práticos e imediatos e não um letramento disseminado a todos e ausente de usos conectados com suas práticas sociais.

Ser alfabetizado refere-se a “um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita” (Marzola, 1998, p. 109). Neste sentido, os letramentos construídos através das práticas sociais e pelas especificidades de cada contexto cultural, produzem um processo em que alfabetizados e analfabetos se expressam enquanto categorias relacionais, entendidas na sua articulação com outras categorias sociais, como gênero, raça, classe.

É, através da pedagogização, que se confere ao letramento escolar características de exclusividade, transformando “invisíveis” os letramentos produzidos na família e na comunidade.

Este entendimento aponta a noção de contexto ligada a uma concepção de letramento enquanto práticas comunicativas, nas quais o uso da língua é considerado como um processo social, o que faz com que devam ser observadas, nas análises, os elementos lingüísticos. Assim como a Língua de Sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim é o resultado de uma determinação social, dada em uma comunidade. Desta forma, entende-se letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam os limites determinados pelas instituições escolares.

Na parada de ônibus fico esperando o T6, às vezes pego o ônibus sem ter certeza fico aliviada quando ele entra na rua que vai para o centro. Chego atrasada e meu marido briga comigo, explico que tinha dúvidas com o nome do ônibus, ele fica bravo: você não tem vergonha? Sim, eu tenho vergonha. Então ele me explica, quais os ônibus e então eu memorizo as letras iniciais. Com o meu marido aprendo muito, vou à rodoviária comprar passagem, descubro qual a fila, compro a passagem sozinha, no começo fico nervosa ... Vou ao banco tirar extrato, erro na primeira vez, depois descubro, e então é fácil. Não posso ficar em casa esperando, e também preciso fazer as coisas sozinha. Não é preciso falar, tem sinais simples que os ouvintes entendem. Se alguém ri, é normal não precisa sentir vergonha. (Janaína)

Na intenção de desenvolver uma análise da língua escrita, enquanto instrumento cultural, torna-se imprescindível trazer para a discussão deste trabalho “um conjunto de inquietações acerca de

como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas” (Skliar, 1998b, p. 13).

A vergonha sentida e a normalidade do riso do outro, traduzem na narrativa de Janaína, concepções das campanhas de alfabetização que em nome da “erradicação do analfabetismo”, tratado como “enfermidade”, como “chaga” que deve ser “curada”, pois seus índices dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades (Freire, 2002), tornam invisíveis as práticas de letramentos da vida social. Janaína tem aprendido com seu companheiro estratégias de uso da língua escrita, enquanto na escola narra constantemente a sua impossibilidade

Na escola antes professor falava: você não estuda, não aprende... Não pode passear...Estudar é importante... Mas, para mim era difícil, não adiantava. Hoje ainda difícil português, pesado, muitas palavras... Aulas com professor e intérpretes junto, ruim, confuso.... Não sei para quem olhar, professor ou intérprete muito movimento, fala, dói cabeça. Precisa ter um, só um. Um professor com Língua de Sinais. Não gosto assim hoje, difícil. Gosto de estar fora escola, aprender rua, natureza.... (Janaína)

O trabalho de Traversini (1998) apresenta uma questão fundamental na reflexão estrutural do sistema educacional. O trabalho mostra que uma escolarização que objetiva promover a aquisição da leitura, da escrita e de conteúdos universais, tem fracassado em seu projeto. Por outro lado, observa-se que a variedade de letramentos sociais que se mantém, nem sempre é consequência do letramento escolar, mas daqueles que mantém relação estreita

com as práticas cotidianas construídas nas relações sociais de uma comunidade.

A língua escrita ocupa um lugar fundamental ao se falar em letramentos, como algo que é dado pelo social e pela importância que se atribui na comunidade. Deste modo, nas escolas de surdos, a língua escrita se mantém como uma situação de “permanente problema”, pois ela ocupa um lugar de centralidade, dentro de um modelo autônomo, no qual sua significação é dada pela instituição e não pelas relações sociais.

Uma análise dos relatos de Clammer (1976), em seu livro *Literacy and Social Change: a Case Study of Fiji* (apud Street, 1995), discute a ambigüidade da língua escrita, propondo um debate acerca das práticas hegemônicas da pedagogização da língua escrita. Com este estudo, é possível estabelecer uma analogia com as práticas homogeneizantes da língua escrita na educação de surdos, ou seja, uma educação que é pensada por professores ouvintes para alunos surdos.

Os relatos de Clammer apontam uma diferença de significado de um texto e do próprio letramento para os colonizadores comparado com o significado dos nativos, o que, na interpretação de Street, se constitui em um instrumento de controle político. A representação do letramento como não ambíguo, enquanto modelo ideológico europeu, compreende uma forma de disfarce político de sua natureza para privilegiar as interpretações dos europeus e manter a hegemonia européia.

A escrita não pode ser apenas entendida como um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigido, mas sim como um conjunto de práticas socialmente construídas que caracteriza a concepção de letramentos a partir de questões de “o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (Soares, 1998). Amplia-se

assim o conceito da dimensão individual de alfabetizado – um atributo pessoal das tecnologias mentais complementares de ler e escrever – para um conceito da dimensão social.

Os letramentos que são entendidos como fenômenos culturais compreendem um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso da língua escrita. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Letramento não necessita ser associado com escolarização ou pedagogia.

A pesquisa necessita começar de uma concepção de letramento como práticas sociais de leitura e escrita mais comparativa e mais etnograficamente baseada e evitar julgamentos de valor sobre a relativa superioridade do letramento escolar sobre outros letramentos (Street, 1995, p. 05).

É no contexto social que se dá sentido as práticas de leitura e escrita de uma determinada comunidade ou grupo social. Os surdos, em suas narrativas, falam de formas, estratégias, usos da língua escrita no seu cotidiano. Falam de uma língua portuguesa *diferente*, que não é aceita na escola. Uma língua que atende suas demandas, que resolve seus problemas, que não faz sofrer.

Eu e o Paulo em casa sempre deixamos bilhetes um para o outro, não escrevemos português, é diferente, eu aviso que vou na casa do Dilamar, que é o meu irmão, e que não volto tarde, não é português, são palavras. O Paulo chega em casa, lê o meu bilhete e entende. É diferente, é próprio do surdo. Por exemplo: Vou Dilamar casa 15 minutos volto pouco. (Janete)

As pesquisas que desenvolvem o tema da língua escrita na educação de surdos, em sua significativa maioria, apresentam análises em torno de três eixos. Um dos eixos relaciona-se com as preocupações no campo da **didática**, enquanto recursos e estratégias escolares de ensino da língua escrita. Outro eixo diz respeito aos aspectos relacionados ao **código**, destacando as produções em língua escrita dos alunos. O terceiro eixo situa-se nas questões que envolvem a discussão de **desenvolvimento**, onde são apresentados os estudos que envolvem a L1 – a Língua de Sinais – e a L2 - Língua Portuguesa. As discussões de código, desenvolvimento e didática aparecem em algumas pesquisas como elementos concomitantes de análise.

Tradicionalmente, muitos estudos têm concentrado suas pesquisas no desenvolvimento lexical ou sintático ao nível da sentença. Estes estudos, de perfil comparativo, revelam que a performance de estudantes surdos é significativamente mais baixa que seus pares ouvintes (Musselman e Szanto, 1998).

Pesquisas, como a que foi realizada por Viader, Pertusa e Vinardell (1999), nos apresenta um estudo comparativo entre professores surdos e ouvintes no emprego de estratégias e recursos, com ênfase nos aspectos lingüísticos, em situações de aprendizagem da língua escrita. Este trabalho aponta uma investigação com perfil didático, de recursos utilizados para o ensino da língua escrita, através de uma análise sobre a tarefa do ensinar. Indica que os professores de alunos surdos devam ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngüe bicultural, com habilidade dos distintos recursos lingüísticos que derivam do domínio competente da Língua de Sinais. Quando o professor for ouvinte é importante uma imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em Língua de Sinais, uma compreensão da gramática a partir das bases culturais.

O ensino da língua portuguesa, entendido como o ensino de uma língua instrumental e com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades da leitura e produção escrita, será potencializado se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua. O uso da língua escrita não é uma decisão individual, e sim o resultado de uma determinação social. “As crianças adquirem o domínio da língua escrita somente se se encontram em um ‘entorno de leitura’, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira se se encontram em um ‘entorno linguístico’” (Sánchez, 1999, p. 42).

Nos últimos anos, inúmeras investigações têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita. (Hocevar, Castilha, Duhart apud Skliar, 1999). Vários estudos, citados por Botelho (1998), sobre a análise da escrita do surdo mostram que as crianças crescidas com a língua de sinais desde a infância tendem a ter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.

Para um língua ser considerada natural (Behares, 1999), deve existir uma comunidade que a tenha como instrumento de comunicação. No caso das línguas de sinais, a comunidade de surdos preenche este requisito, constituindo um grupo social diferenciado. O uso da língua de sinais oferece aos surdos um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio. Por trás deste símbolo, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal.

Quando descobri a sociedade de surdos e vi todos usando sinais fiquei muito emocionado e percebi que os surdos também são inteligente. Conversavam em sinais

muito rápido, eu sabia apenas alguns sinais, mas depois que comecei a viver na sociedade de surdos, aprendi muitos sinais... Só acho difícil o sinal com a palavra escrita, parece que são duas coisas diferentes. Uso a Língua de Sinais, mas tenho dificuldade com as palavras escritas. (Edson)

Os Estudos Surdos remetem a observação de que o grau de perda auditiva não é, em nenhuma comunidade de surdos conhecida, um fator determinante de inclusão ou exclusão do grupo. A comunidade de surdos se identifica essencialmente pela língua que usa. A língua comum dá ao grupo dos surdos um sentido de identidade corporativa e de solidariedade.

A comunicação viso-espacial, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Nas escolas, os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da Língua de Sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral – auditiva: a fala como ato cotidiano de comunicação.

O conhecimento de códigos, do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações e favorece os “estrangeiros” que se aproximam da comunidade de pessoas surdas. Isso significa uma atenção especial à Língua de Sinais, as formas de narração e de expressão. Na aplicação do modelo médico do corpo, herdado do século XIX, a surdez é comumente vista como uma simples “condição”. Porém, a declaração de uma identidade cultural distinta que vem acompanhando o ressurgimento da “Consciência dos Surdos” (Wrigley, 1998), nas duas últimas décadas, força a reavaliação desta e de outras identidades excluídas das equações do “normal”.

Dentro das salas de aula, muitos outros fatores influenciam e moldam o resultado dos processos de aprendizagem, mas o que é proeminente é a linguagem – o meio de todo o intercâmbio educacional. Enquanto outros fatores têm sido reconhecidos como importantes para o sucesso escolar, as diferenças de linguagem, até recentemente, tinham sido ignoradas com freqüência e consideradas como prejuízos para o processo de aprendizagem. Entretanto, uma vez que o caráter essencial do processo de aprendizagem escolar é intercâmbio verbal, são as diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo o maior foco de preocupação.

Os alunos podem chegar à escola como falantes competentes da língua, mas sua competência toma a forma de uma variedade de dialetos. Dependendo de quais são estes dialetos, isto afetará o modo como os alunos serão julgados, não apenas em seu desempenho verbal, mas também em questões de atitude e motivação. O conhecimento válido é uma criação da sociedade, de sua ideologia do aprendizado e da pedagogia.

O sistema educacional burocraticamente organizado, desenvolvido nos últimos cinquenta anos, é acompanhado por uma pedagogia que salienta a melhoria das chances de vida através do aprendizado escolar. Deste modo, a escolarização torna-se força legitimadora proeminente para o ingresso e o progresso em uma sociedade tecnológica. Em uma sociedade escolarizada, a escolarização torna-se o árbitro das conquistas, não apenas durante o período da infância, mas para o treinamento e o aprendizado ao longo de toda vida do indivíduo.

A televisão é difícil... palavras, palavras. Eu pergunto, pergunto. Eu tento, tento, não sei, tem barreira na comunicação. Eu volto para a escola, estudo português, puxa, mas é muito difícil... (bate com as mãos nas pernas com indignação). Eu pergunto para meu pai,

minha mãe, eles reclamam... Eu tento, mas não consigo, são muitas palavras, a legenda na televisão é difícil. O surdo precisa ter paciência... Ouvinte tem informação, sempre tem informação. Precisa ter canais com intérprete, fica melhor, mais fácil... Com legenda é pesado. (Eduardo)

Em seu texto, Magda Soares (1998) discute a organização do sistema escolar que estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em que períodos e em que seqüência deve se dar o aprendizado, com avaliações pré determinadas, fragmentando e traduzindo o conhecimento em habilidades arbitradas pela escola. A conseqüência é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distantes das práticas da escrita que realmente ocorrem fora do contexto escolar.

Na educação de surdos, soma-se ainda a imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua. Nos últimos anos, a partir de tensionamentos da comunidade surda, de apontamentos das pesquisas em educação e de atitudes de alguns gestores públicos, escolas de educação de surdos começaram a exigir de seus quadros de professores conhecimento em Língua de Sinais. No entanto, esta aprendizagem ainda é muito tímida. Há um fazer de conta de que a Língua de Sinais faz parte da escola como primeira língua, não se nega a sua importância e legitimidade, mas professores a conhecem muito pouco e acabam simplificando o seu uso. As equipes diretivas na sua quase totalidade desconhecem a LIBRAS¹³ e os funcionários da escola dificilmente têm acesso a ela.

¹³ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditarmos que isso implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 137.)

Cartas, bilhetes, desenhos... Jeitos de escrita, jeitos de usar com significação a escrita, jeitos de dizer o que é a escrita. Quando Rejane, que tem muita dificuldade para escrever textos na escola, faz a lista de compras para seu marido ir ao supermercado, está bem com sua escrita. Quando Janete e Paulo trocam bilhetes para avisar onde foram passar o domingo, estão bem com sua escrita.

Não estou eu fazendo uma apologia ao ‘simplismo’ do uso da escrita, ao ‘limite’ do surdo. Longe, mas muito longe disso. Estou empenhada sim, que estas narrativas falem para escola dos seus desejos de vida. Desejos de jovens e adultos trabalhadores, pais e avós, que cuidam de suas casas, que fazem compras, que circulam nos ônibus da cidade, que vão ao banco, que preenchem fichas de emprego, que escrevem bilhetes para namoradas, que brincam com a escrita fora da escola e que continuam significando as aulas de português como *pesos* quase invencíveis.

Narrativas que pedem para contar de si, narrativas que nos mostram distâncias das estratégias da escrita na vida das formatações de escrita da escola, narrativas que falam do “aprendido como alguma coisa que é irreduzível ao nosso ensinar-impondo; aprendido como o tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado;

aprendido na identidade do outro e na sua intimidade” (Skliar, 2002a, p. 08). Aprendido nos jeitos de Rejane:

Algumas palavras eu conheço, não são todas... Eu entendo as frases mesmo não conhecendo todas as palavras. Eu sei encontrar um endereço, escrevo em um papel, mostro para as pessoas e consigo encontrar... Preencher ficha para pedido de emprego preciso pedir auxílio, levo para casa e minha mãe me ajuda, leio algumas palavras, mas tenho medo de responder errado... Também tenho uma amiga surda que está na faculdade que me ajuda a ler e entender as fichas de emprego. Nós duas já trabalhamos no mesmo lugar, sempre que me pediam para responder alguma coisa por escrito eu pedia para minha amiga me ajudar, e eu fingia que sabia tudo, nunca tive problemas, e assim eu também aprendia palavras... Depois eu lembrava das palavras que Sandra (minha amiga surda) havia me ensinado. (Rejane)

3. Escrever o que está escrito nas ruas...

Se descubro o lance perverso da jogada quem sabe eu consigo sobreviver.

Lya Luft, 1980.

Neste capítulo, vamos revisitar a escola. Mas, para voltar à escola primeiro iremos aproximar as conversas pedagógicas com conversas de vida, no diálogo proposto, através das narrativas dos surdos. Uma tentativa de construir com os surdos conversas pedagógicas que rompam com as medievais políticas de verdades que legitimam práticas disciplinadoras. Conversas pedagógicas que se aproximem pra além do texto dos documentos do texto da vida, das conversas de vida marcadas nas histórias narradas pelos surdos.

Ao pensar nas conversas pedagógicas como conversas de vida, se pensa em novos jeitos de revisitar a escola. Não falo de uma escola, mas das escolas que, ainda em suas práticas, dedicam-se a disciplinar a diferença surda, talvez não mais no seu texto, no seu regimento, no seu projeto político pedagógico, mas ainda muito no olhar do professor, na sua preocupação que convoca seus alunos “a

se pacificar e a se silenciar à sombra das normas do bem escrever e ler em português” (Souza, 2002, p. 143).

Os jovens e adultos surdos desta pesquisa nos dizem, em suas narrativas, que já não é mais possível suportar o texto da escola, que é preciso outro texto, outro diálogo. Qual a melhor forma, o melhor método, a proposta pedagógica ideal? Não há discussão de proposta, método e forma se não há diálogo com a vida, com o que estes jovens e adultos, em suas diferenças, têm para nos dizer sobre o que desejam da escola, sobre o que quer dizer: “*escrever o que está escrito nas ruas*”.

A legitimidade social da instituição escolar está intimamente ligada as suas possibilidades de responder as exigências nos planos cognitivos e atitudinais que se produzem fora da escola. Neste sentido,

A proclamação da crise do ensino e das propostas para a sua reformulação devem ganhar eco em situações em que o produto da educação escolar se mostrar insuficiente diante dos projetos dos atores sociais envolvidos neste empreendimento (Ribeiro, 1999, p. 49).

Os surdos, através de suas narrativas, nos propõem, neste capítulo, dialogar. Dialogar lembrando suas histórias de vida, todos os seus tempos já vividos em diferentes escolas, e seu retorno para uma escola, um Centro de Educação de Jovens e Adultos que busca no seu cotidiano inventar novos jeitos, ainda muito pensados pelos jeitos do ouvinte, mas muito mais atento aos pedidos dos surdos. E, mesmo assim com muito diálogo para construir, nas tentativas cotidianas de aproximar conversas pedagógicas, para além das políticas de gabinetes. Conversas pedagógicas construídas não nas salas do professores ou em reuniões pedagógicas, mas nas conversas dos textos de vida que os surdos nos contam nos corredores, nos

intervalos, porque no período da aula, ainda *não permitimos as conversas*.

Conversas pedagógicas, conversas de vida...

A identidade, que é definida historicamente e não biologicamente (Hall, 1999), é formada ao longo do tempo, não como algo inato, nem pré-definido, estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação. Ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento que a língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva.

Neste sentido, falar de uma língua não significa apenas “expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (Hall, 1997b, p. 44). A escola que, muitas vezes, não considera as construções culturais da comunidade surda, desvaloriza um mundo de significações vivido por uma língua ausente no seu currículo. Uma escola que, ao comparar produções da língua escrita entre os alunos surdos e alunos ouvintes, alimenta o discurso da homogeneização e reclama os ‘problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos’.

As práticas oralistas constituem um poder voltado para a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados para as práticas pedagógicas terapêuticas. As mudanças que impulsionam um novo processo

pedagógico institucional na educação de surdos tem como condição fundamental o desafio produzido pelo movimento cultural da comunidade dos surdos e pelos equívocos institucionais da educação especial. Desafio, que de acordo com Lane (1992), é o de deixarmos de pensar nas pessoas culturalmente¹⁴ surdas como pessoas ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-las como membros de uma minoria lingüística, tão potencialmente capaz e com igual direito de emancipação.

O surdo precisa conhecer, precisa informação. Em todos os lugares as informações são orais. Na escola é o lugar do surdo perguntar, mas perguntar o que, se o surdo não sabe que as coisas existem. Às vezes sinto vergonha, mas pergunto para o intérprete o que significa aquela palavra, parece que todo mundo sabe, mas não sabe, o mundo não fala com as mãos, estamos sempre atrás... Os surdos precisam conhecer seus direitos, eles não sabem, precisam ter informação, tem inteligência. Dizem que o surdo é burro, isso é mentira, têm muitos surdos inteligentes... Os ouvintes sabem escrever, mas não sabem língua de sinais, os surdos sabem língua de sinais, mas não sabem escrever, os surdos entre si usam a língua de sinais com fluência, no contato entre si desenvolvem muito a língua de sinais. Se os surdos vivessem numa ilha, sem ouvintes, eles iam usar a língua de sinais e o português deixaria de existir, se na ilha nascessem crianças ouvintes de pais surdos, elas com o tempo iam se encontrar e iriam falar entre elas, iam descobrir que são iguais, como acontece hoje com o surdo, só que nesta ilha a maioria seria surda e a primeira língua seria a língua de sinais, os surdos

¹⁴ Culturalmente surdas são os surdos que se reconhecem na sua comunidade e fazem uso da língua de sinais.

inventariam novos sinais... E iriam escrever estes sinais, como o sign writing. (Fernando)

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

Se desejamos que a alfabetização seja vista como um objetivo identificável, popular e justo da escolarização, precisamos compreender muito mais o processo social pelo qual ela é adquirida. Além disto, a alfabetização não é simplesmente adquirida, mas também construída através de um processo de testes e avaliações tanto estandardizados quanto informais. A escolarização não é apenas saber como fazer coisas, mas também demonstrar este conhecimento nos contextos corretos. O sucesso desse esforço, entretanto, pode ser afetado por vários fatores, tanto de fora quanto de dentro da sala de aula (Cook-Grumperz, 1991, p. 17).

Nas narrativas dos surdos, é evidente a urgência do pedido de informação. Estar na vida, casar, trabalhar, ver televisão. Ver televisão e tentar conhecer o que há na televisão, poder discutir sem deduções o que é visto na televisão que todos vêem. Para os surdos deste trabalho, a sua 'inclusão' no texto televisivo por meio das legendas é um engano. A rapidez dos textos, os erros na digitação, somado com a velocidade da imagem continuam produzindo deduções.

No cinema consigo ler algumas palavras da legenda, geralmente as cenas mudam com as legendas, na televisão, por exemplo, com Jornal Nacional é impossível ler. É muito rápido, pesado, precisa muita concentração, a gente fica com dor de cabeça. No canal 7 tem um programa com intérprete de língua de sinais, é muito mais fácil, nós conseguimos entender. É um programa de música. Porque eles não substituem as legendas dos jornais por intérpretes? Tem intérprete no programa de música e não tem nos tele jornais. (Ricardo)

Nós dois em casa (indica o marido que está sentado ao seu lado), vemos na televisão a propaganda eleitoral, candidatos explicam, explicam... E eu não entendo nada. Os surdos no CMET fizeram grupos para discutir as propostas dos candidatos, depois ficou mais claro, entendi. O professor, através do intérprete, nos explica sobre o processo eleitoral. Agora eu entendo. Na família ninguém sabe explicar... Como nós vamos saber se o candidato é bom ou ruim, precisa ter intérprete. Na família... Minha mãe não tem paciência. Aqui com os surdos discutimos para saber votar. Para os surdos é difícil a informação pela televisão, para o ouvinte é fácil... Ouve, entende. (Janete)

A escola representa, então, para os surdos um lugar da informação, o lugar de encontro com aquilo que ‘falhou’, que faltou. Um lugar para, nas palavras de Janete, *aprender a escrever palavras*. Janete nos fala de palavras que estão na magia do seu viver, *palavras* que estão escritas no seu cotidiano, *palavras* que possam falar dos seus sentimentos, *palavras* dos seus sonhos. Mas, a escola também ‘falha’. E ensina a escrever apenas as suas *palavras*. Palavras de

textos que avaliam competências lingüísticas, competências cognitivas, esquecendo as palavras das competências de vida.

Uma escola de jovens e adultos que se perde na preocupação com a quantidade de palavras aprendidas, com habilidade de memorização nos ainda intermináveis ditados, com as tarefas escolares de casa, onde não mais canetas vermelhas riscam palavras, mas as incompreensões de mundos riscam os desejos do *aprender a escrever palavras*. Onde a escrita é sofrimento, é desprazer.

Para nós que trabalhamos o dia todo ter que fazer tema é muito “pesado”, a gente tenta, não consegue, e deixa de lado, não fizemos mais. Na aula a professora cobra e ninguém fez. Todos esqueceram. (Dilamar)

Esquecimento que, em Rubem Alves, se traduz na forma que tem a cabeça de preservar sua saúde, reação da alma na exigência de significar o que não lhe dá sentido. Deveres que falam das cobranças da escola: “o que todos pedem de mim não é que eu floresça como os ipês, mas que eu cumpra os meus deveres – muito embora eles me levem para bem longe da minha felicidade” (Alves, 2002, p. 78).

Deveres que se transformam nas cobranças de tarefas escolares bem feitas, bem escritas, que se esquecem da vida de jovens e adultos, não reconhecendo “a experiência existencial, bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando” (Freire, 2002, p. 17). Uma escola que não dá lugar para o que se escreve fora de seus muros, pois o escrever é o da escola e não das *cartas, dos bilhetes, dos desenhos* que comunicam, que trocam mensagens, que namoram.

Às vezes, quando eu quero namorar uma menina eu escrevo uma carta com algumas palavras: amor, sonhar, sofrer... E desenho eu deitado numa cama

sonhando com ela. Esses dias eu recebi de volta a minha carta com um X em cima do meu desenho. Acho que ela não quer namorar comigo (a turma toda ri, e tira um sarro do colega). (Nilton)

A escrita deve ser compreendida e pensada segundo os usos, as necessidades e particularidades de cada grupo social. Estudos que, de certa maneira, desvalorizam as culturas e grupos sociais sem escrita, partem da ótica de um pesquisador letrado que toma como referencial os valores e modos de significação específicos de sua cultura (Lodi, Harrison e Campos, 2002). Muito se ouve da escola que o surdo *não sabe e não quer escrever*, sim é verdade. Nas narrativas os surdos dizem que *não sabem e não querem* escrever a escrita da escola, mas relatam inúmeras experiências de letramentos em seu cotidiano, o surdo *quer e sabe escrever* uma escrita diferente da escola.

Tenho um amigo surdo que tem internet, ele escreve mensagens, recebe e responde... É mais fácil escrever na internet, só precisa estudar para saber como se faz. (Leonilda)

Dá para escrever “errado” na internet, a gente não se preocupa tanto com as palavras. Quando a gente escreve para um surdo é fácil, mas para um ouvinte é preciso pensar mais... (Edson)

Teve o mobi, agora tem o telefone celular com mensagem, que é muito legal... Tem muitos surdos com celular, e eles escrevem rápido, fico admirado!! Eles provocam uns aos outros, mandam piadas, namoram, combinam encontro... Os surdos poderiam também ser professores de português. (Anderson)

Mas, precisava ser um português diferente... Dessa forma como aprendemos é muito difícil para um surdo ensinar, ele fica confuso... (Márcio)

Um português diferente, um português ainda difícil de ser percebido pelos professores da língua portuguesa. Professores que formados na tradição gramatical rejeitam “a existência de uma pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos” (Karnopp, 2002, p. 56). Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam. Não só com a disciplina de português, mas *muito* com a disciplina de português.

Precisamos da matemática para administrar o dinheiro e para nós é fácil, precisamos da ciência para conhecer o corpo, mas o português sempre para o surdo é difícil, as palavras não têm sentido, sempre troco as palavras quando vou escrever, descobrir as coisas da matemática e da ciência é interessante, o português é difícil. Conhecer o mundo, o Rio Grande do Sul, também é importante, mas o português, português é muito pesado. Muitos surdos sentem a mesma coisa, é próprio do surdo. Na aula de história não precisamos ler todo o texto e conhecer todas as palavras para entender, a professora explica: a vida dos escravos, a Antigüidade... E eu entendo tudo sem precisar escrever tudo. Com português sempre me senti mal, sofro, sempre preciso ajuda, o professor insiste que eu preciso fazer sozinha,

que preciso aprender, mas os textos são pesados, muito extensos. Eu sei escrever frases simples, mas a professora nos dá textos grandes para ler, tenho muita dificuldade...Eu gostaria de aprender as línguas de sinais de outros países. Nos filmes americanos os surdos usam sinais que são diferentes, sinais usados nos Estados Unidos, e eu gostaria de aprender. (Janete)

A alquimia das matérias escolares, como práticas reguladoras, é discutida por Popkewitz (2001) em um seu livro *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Em um dos capítulos, indica e explora três níveis que envolvem a alquimia da instrução: o conteúdo do currículo – fragmentos de informação, ênfase em determinados recursos textuais e ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação. Popkewitz pensa a alquimia das matérias escolares como “incorporada na estrutura dos discursos que organizam, diferenciam e normalizam as ações do ensino e das crianças”, jovens e adultos (idem, p. 105). Quando o conhecimento é considerado estável e hierárquico, o propósito do ensino torna-se organizar e reorganizar o modo como os alunos pensam e raciocinam, na crença de que a ciência e a racionalidade proporcionarão um mundo melhor.

O tema da educação de jovens e adultos não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, prioritariamente, a uma questão de especificidade cultural. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, jovens e adultos estudantes da escolarização fundamental, envolve transitar por pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: “a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (Oliveira, 2001, p. 16).

Os jovens e adultos surdos que narram esta pesquisa contam de suas descobertas no encontro com a comunidade surda, com lugares de mesmidade¹⁵, experiências singulares que constituem uma diferença específica. Diferenças que encontram lugares de resistência no movimento surdo, diferença que nas palavras de Melucci (2001): “é uma condição para inventar o presente” (p. 28).

Quando eu era criança, perguntava tudo, queria saber o que estava acontecendo na TV. Minha mãe sabia poucos sinais, só aqueles que eu ensinava, muito simples, um sinal que ela pudesse entender e assim era com os amigos da vizinhança, só sinais simples...Mas era chato, eu sofria muito, me sentia isolado, sozinho. Enquanto os outros conversavam, eu ficava tentando entender alguma coisa. Quando comecei a ter amigos surdos e a aprender a língua de sinais me senti aliviado, leve... Lembro que os ouvintes achavam engraçado, riam quando me viam fazendo sinais, mas eu nunca me preocupei com isso, pois eu era surdo e a língua de sinais era a minha língua. Os ouvintes sempre acharam difícil aprender a minha língua. Quando comecei a freqüentar o Frei Pacífico (Escola de surdos) não parei mais em casa, saía sempre, passava todo o tempo com meus amigos surdos, logo começamos a freqüentar a Sociedade de Surdos e então, eram mais surdos. Já provamos que não somos incapazes, estamos sempre nos fóruns, nos seminários discutindo, debatendo, brigando... (Márcio)

Quando falamos em um movimento social, referimo-nos, geralmente, a um fenômeno que se apresenta com uma certa unidade

¹⁵ Mesmidade não se traduz no ser idêntico significação adotada pelo dicionário (Aurélio XXI,cd room). Se traduz no estado/processo do próprio no olhar para o (s) outro (s) (Skliar, 2002b).

externa, mas que, no seu interior, contém significados, formas de ação, modos de organização diferenciados e que, freqüentemente, investe uma parte muito importante das suas energias para manter unidas as diferenças. Há uma tendência de representar os movimentos como personagens, com uma estrutura definida e homogênea, enquanto, na grande parte dos casos, trata-se de fenômenos heterogêneos e fragmentados, os quais buscam cotidianamente gerir a complexidade e a diferenciação que os constitui (Melucci, 2001).

No entanto, ao narrar o encontro com a comunidade surda, os surdos falam de *uma* identificação: do sentir-se surdo. São homens, mulheres, negros, brancos, velhos ou moços, que certamente não vivem a surdez da mesma forma, mas nesse desequilíbrio, nessa hibridização, que constituem homens e mulheres, há algo de comunhão, de identidade.

E se vivêssemos em grupos separados, os ouvintes entre si, nos seus grupos e os surdos em outro grupo, usando língua de sinais? Às vezes meus filhos ouvintes não querem ir mais na Sociedade de Surdos, querem ficar com seus amigos. Eles reclamam se vão à Sociedade de Surdos comigo, ficam isolados sem ter com quem conversar, e me dizem que preferem ficar na casa da avó com os primos, que eu posso ir tranqüila encontrar com meus amigos surdos. É preciso respeitá-los, não posso querer que eles estejam comigo o tempo todo, eu também não me sinto bem ir a todas as festas com eles onde só tem ouvintes... Temos culturas diferentes, você sabe Gilberto, culturas diferentes...Eu já entendi e vivo bem com meus filhos. (Leonilda)

Narrativas que nos falam de uma comunhão cultural, que os aproxima em sua língua e em seus desejos de comunidade. Desejos

de estar junto, de lutar em movimentos políticos articulados, de organizar concursos festivos, de participar de campeonatos esportivos, ou de apenas 'bater-papo'. Surdos mentores, presidentes, conselheiros, que são reconhecidos pela história do seu envolvimento com a comunidade e não pelas notas da escolarização.

Estudos etnográficos nos Estados Unidos evidenciam variedades de letramentos fora da escola, dos processos formais de aprendizagem e de seus significados na construção de identidades. Weinstein-Shr (apud Street, 1995) compara, em um vilarejo da Filadélfia, situações com relação às práticas de letramento. Um homem, Chou Chang, aprendeu o letramento escolarizado padrão em uma classe noturna e passou a usá-lo em seu trabalho. O outro, Pão Youa, entretanto desapareceu da classe e pareceu 'falhar' nos termos dominantes. No entanto, Weinstein-Shr encontrou-o algum tempo depois numa posição de considerável autoridade legitimada por seus usos de letramento: ele organizou um álbum de recortes e fotos de jornais, revistas e cartas que mencionavam a história do vilarejo e que representavam a 'história' contada de seu povo. Pessoas da comunidade iam até ele como um homem de conhecimento.

As estratégias de letramento que usava não tinham nada a ver com a escolarização formal ou com a pedagogia, e é provável que não pudesse decodificar todos os sinais gráficos que o cercavam. Seu letramento desempenhou um papel significativo na construção da sua identidade, na política local e no estabelecimento de sua autoridade junto à comunidade.

A história que se mantém viva dos movimentos surdos, narrativas dos tempos de refúgio da língua de sinais, dos internatos, das saletas de espera dos consultórios, se mantém no registro das imagens e textos contados de geração em geração de surdos que também 'falharam' na formalidade acadêmica. Mas, que ocuparam e

ocupam lugares de destaque nos movimentos políticos e organizativos das comunidades de surdos.

Eu e meu marido somos surdos e moramos sozinhos, perto da casa da minha mãe. Recebemos muitas correspondências, contas e poucas vezes preciso de auxílio para entender... Sei o dia de pagar a luz, o aluguel, que às vezes pago com juro, pois atrasamos o pagamento por falta de dinheiro, leio também receituários de dentista avisando a data da próxima consulta... Em algumas situações peço para minha mãe ler palavras que não conheço. Meu marido é conselheiro na Sociedade de Surdos. (Janaína)

A escola alheia à vida do jovem e do adulto surdo “não estabelece interfaces, ‘não se contamina’ e pouco ou nada contribui em seu processo de formação: compondo-se de saberes mínimos” (Moll, 2000, p. 95). O Centro Municipal dos Trabalhadores – Paulo Freire se propõem em ser um espaço diferenciado de saberes, onde se constrói conhecimentos na interação com as histórias de vida dos seus alunos jovens a adultos. Mas, ainda parece que estamos cercados pela ordem medieval dos currículos, estruturas do currículo que dizem respeito não só ao conhecimento, mas também às regras pedagógicas que incorporam um conteúdo de valores sobre as capacidades dos alunos para aprender esse conhecimento (Popkewitz, 2001).

Nilton é aluno do CMET desde 98, chegou porque um outro surdo o convidou. Nilton trabalha em uma cooperativa de prestação de serviços gerais, é casado e tem uma filha. A mesma cooperativa que Nilton trabalha presta serviço para o município, portanto também para o CMET. Em 2000, a direção da escola solicitou a sua vinda, como funcionário da cooperativa, para trabalhar na escola. A partir de então Nilton passa 12 horas por dia no CMET. Trabalha, estuda, atua no Conselho Escolar e ensina a escola a descobrir seu

jeito de ser surdo, seu jeito de aprender, suas capacidades que as 'vendas' do currículo não permitiam ver. Nilton hoje ensina.

Eu trabalho na limpeza, serviços gerais. Quando chego pela manhã a direção me chama e me explica o que é para fazer, tem coisas que eu já sei porque faço todo o dia, mas quando precisa fazer outra coisa, a direção escreve palavras simples e eu entendo, elas não sabem sinais, então escrevem e eu entendo. Quando eu não sei, eu vou à biblioteca e uso o dicionário que tem os sinais e aí entendo o que é para fazer. Mostrei o dicionário, e a direção, quando não sabe um sinal, procura no dicionário, e assim eu ensino, também os sinais. Quando quero dizer alguma coisa em sinais e meus colegas de trabalho não me entendem, eu sinalizo e depois faço diferente como no teatro. Eu assino jornal, todo o dia recebo jornal na minha casa, não leio todo o texto, escolho algumas coisas para ler, e leio algumas palavras, mas entendo o jornal. (Nilton)

Do ponto de vista sociológico, o paradigma das práticas de letramento escolarizado e dominante na sociedade moderna não pode mais ser mantido como única referência, já que inúmeros estudos etnográficos revelam que há diversas práticas sociais em que a linguagem escrita pode estar envolvida com significados e conseqüências também variadas (Street, 1995).

No meu trabalho, no começo, meu chefe ficava muito preocupado como seria a comunicação... Então, ele aprendeu as letras do alfabeto manual e quando ele precisa indicar a cor que eu devo pintar ele usa a primeira letra da palavra, por exemplo: A de azul, C de colorido... e assim ele foi aprendendo sinais como: caixa, jato de tinta.... (Janete)

Vocês lembram no museu da Puc? Tinha um telefone com visor, quando sinalizávamos aparecia no visor... Maravilhoso!! Este equipamento precisava ser divulgado... Eu amei!! Se pudéssemos usar o telefone sozinho, sem depender sempre de um intérprete, ter a garantia de que ele transmitiu a mensagem de maneira correta! A gente esqueceu as palavras que aprendemos, anos atrás. Paramos há muito tempo de estudar, por isso esquecemos. Eu penso que quem continua na escola não esquece as palavras que aprende. Nós precisávamos parar de estudar, não continuamos... (Leonilda)

Reconhece-se que a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e de comportamentos relacionados ao letramento, entretanto, há escassas evidências disponíveis que confirmam que tal postulado também é válido quando os sujeitos da escolarização são jovens e adultos trabalhadores, excluídos da escola na infância, excluídos dos contextos profissionais e culturais que favoreceriam práticas de leitura e escrita (Mazagão, 2001). Os letramentos sociais estão ainda invisíveis em um modelo escolar que avalia a escrita e a leitura centrada no testes de competências.

Não estou fazendo aqui, campanhas de não leitura, estou fazendo campanha de leituras de vida. Ler livros, talvez para o surdo, não seja o desejo da sua escolarização. Surdos jovens e adultos que retornam para a escola nas redes de suas histórias. Histórias que falam da leitura da vida, da *escrita da rua*, histórias que marcam o desejo do retorno. Desejo de estar em uma escola que escreve e lê conhecimentos 'vistos' e sentidos no mundo. Conversa de escrita é conversa de vida. Diálogos com a escrita que Gilberto já faz há muitos anos.

Eu trabalho em uma livraria já faz alguns anos, e fui aprendendo fazendo o trabalho... Eu sou responsável pela organização dos pedidos, pelo faturamento - que antes era feito na máquina de escrever e agora é feito no computador - pelo controle de estoque, entrego pedidos... Eu trabalho em todos os setores da livraria. Meu chefe escreve o endereço, eu pesquiso como chegar lá, ele liga para a pessoa avisando que eu estou levando o material, é simples. Eu já trabalho na livraria há 19 anos. Comecei trabalhando no pacote, depois de dois anos eu já estava fazendo o faturamento da loja. Nunca fiz um curso, aprendi no trabalho. Eu nunca levei um livro da livraria para casa para ler, é muito difícil tem muitas palavras que eu não conheço... Eu sei o nome de muitos autores porque preciso saber para organizar os livros, mas nunca li o livro. (Gilberto).

Revisitando um espaço pedagógico

A alteridade¹⁶ surda, inventada e excluída, a partir dos preceitos da normalidade, é produto de uma história colonial que pensa sobre o Outro, fala sobre o Outro e produz o Outro. Uma história traduzida nos textos oficiais que, na sua maioria, narram a vida dos surdos através do ponto de vista dos ouvintes. Uma história traduzida no cotidiano da escola, que tolera, com hostilidade nacionalista, as línguas e as culturas da alteridade. Uma escola que ‘permite’ e

¹⁶ Alteridade: a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (Silva, 2000b).

assiste ao estrangeiro, com olhares de excentricidade. Que pela norma captura e nomeia este estrangeiro.

Nos territórios da escola, para ser entendida e aceita, a alteridade deve despedir-se de suas marcas de identidade, deve ser como os demais, deve ser normal. Assim os princípios normalizadores da escola, travestidos com diferentes roupagens nos diferentes tempos, espreitam de longe, regulam e controlam ao fazer de conta que o Outro não indaga, que não resiste e, portanto, que não existe.

A educação, que tem em si a preocupação com a produção, com competências institucionalizadas, conhecimento aceitos, produz educadores em uma vocação de totalidade, de presença e de permanência; um educador que sabe e que institui saberes. E com seu saber, seu poder e sua vontade pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, as palavras, o pensamento e a normalidade no outro. Educadores, que abraçados em projetos missionários, projetam sua vida na vida futura, seu tempo no tempo futuro e sua humanidade na humanidade futura (Larrosa, 2001).

No entanto, as práticas seculares de colonização dos surdos perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contra cultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito para além do ‘reconhecimento’ e ‘oficialização’ da língua de sinais. Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda.

Fico pensando se vivêssemos em um mundo surdo, onde o prefeito fosse surdo, os policiais surdos, e só existisse a língua de sinais, como seria divertido um ouvinte perdido neste mundo. E todos os professores

seriam surdos, eu seria o professor de português...
(Dilamar)

A pretensão soberana do educador na sua vocação de totalidade se conclui em ações totalizantes e totalitárias. Porém, quando a educação se relaciona com o descobrir, com as impossibilidades, quando ela tem a ver não com a produção do outro, quando o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, se abandona os preceitos da propriedade, do domínio sobre o saber do outro.

Só é capaz de dar uma outra vida, aquele que aceita a morte de sua própria vida; só é capaz de dar um outro tempo, aquele que aceita a morte de seu próprio tempo; só é capaz de dar outra palavra, aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento, aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade, aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. Porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade têm porvir (Larrosa, 2001, p. 293-294).

O aprendido não é propriedade do educador, e é isso que mantém os alunos na escola. O aprendido não se reduz ao nosso ensinar que impõem. Aprender é descobrir um tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado, pois aprender é acontecimento na identidade do outro e na sua intimidade.

O Nilton sempre tem uma caneta e um bloco de papel junto, quando ele não sabe uma palavra ele anota...(Ricardo)

Eu também tenho um bloco na bolsa, sempre que eu vejo uma palavra nova eu escrevo. (Janaína)

Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a idéia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir ao outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento: “irrompe na continuidade temporal e atrai a nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já dado. Nos obriga a começar desde o princípio” (Zamboni apud, Skliar, 2002a, p. 12).

No museu, no cinema, no teatro tem muitos lugares para aprender. Quando estamos na escola podemos ir nesses lugares, alguns surdos acham bobagem, eles reclamam e dizem que é preciso mais aula para aprender português.... Participar de palestras é como compreender coisas que não sabíamos, e no futuro sabendo mais coisas vamos também aprender mais fácil escrever. É preciso prestar atenção nas coisas.
(Márcio)

Têm muitos lugares para aprender, lugares para além dos tempos da escola, mas que podem ser motivados pela escola. Quando Márcio nos fala no museu, no teatro, no cinema nos diz daquilo que a escola tem lhe mostrado e onde descobre conhecimento. Aprender ler palavras e idéias de uma cultura - “textos de contextos” - e aprender ler os cenários sociais de cultura em que estão e vivem as pessoas, palavras e idéias - “os contextos de textos” - são aprendizagens determinadas pela compreensão de que vivemos em mundos de experiências da vida cotidiana (Brandão, 2001, p. 28). Experiências de mundo, onde além das gramáticas da língua, existem outras gramáticas, as dos saberes e sentidos das palavras vividas.

As gramáticas culturais da vida afetiva, entre o amor e a família; da vida de trabalho, tanto no seu plano instrumental (o que e como se “faz o que se faz”) quanto ao

seu plano relacional (com que, sob o poder de quem, para quem e de que modos relacionais se trabalha quando “se faz o que se faz”) (Brandão, 2001, p. 33).

Ao longo da sua história cultural, as línguas, através dos modos de entender e falar dos povos, foram impondo modificações aos profissionais eruditos da língua culta, pois já não se fala e não se escreve mais como está na gramática. Neste sentido, o professor de português, profissional do catálogo da norma culta, se vê perdido no emaranhado das criações populares e nas fantásticas criações dos sistemas da escrita lidos nas trocas de e-mails. Escritas que não constam no manual de formação do professor.

Quando conheci o computador fiquei admirada... As pessoas podem marcar encontros, escrever cartas usando e-mail, e não é difícil escrever. Já existem câmeras de vídeo que transmitem a imagem no computador, então é só sinalizar e a imagem é transmitida. Se eu tivesse computador usaria muito para mandar e-mail. (Janete)

E, neste jogo das *gramáticas*, o professor de surdos, ao perceber a aproximação da escola de uma nova forma de escrita, a língua escrita de sinais, se arma de todos os argumentos para inviabilizar o ‘incômodo’ ao currículo e antes de qualquer aproximação efetiva, nega a sua importância. Pelas negativas que se agarram ao ‘nacionalismo’ da língua, poucas experiências têm acontecido na aproximação dos surdos com a língua escrita de sinais. No entanto cabe aqui uma discussão que, apesar de sucinta e breve, remete às narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

Os alunos do CMET, no ano de 2002, começaram a ter os primeiros contatos com a língua escrita de sinais através do trabalho de alguns professores de maneira isolada. No Rio Grande do Sul, há

um importante trabalho de pesquisa nesta área, que de 1996 a 2001 desenvolveu a adaptação do sistema Sing Writing¹⁷ à língua de sinais brasileira. O sistema Sing Writing é um sistema de representação gráfica das línguas de sinais, ou seja, é um sistema de escrita de sinais onde, por meio de símbolos visuais, pode-se representar as configurações das mãos, seus movimentos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação.

Nossa colega de doutorado e pesquisadora nesta área, Marianne Stumpf, destaca a importância fundamental do desenvolvimento de pesquisa em língua escrita de sinais “nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir” (Stumpf, 2002, p. 63).

Os jovens e adultos surdos do CMET, apesar do pouco contato com a língua escrita de sinais, a descobrem como possibilidade, como algo que aparece com mais significação. Eles não estão preocupados – como estão a maioria dos professores ouvintes de surdos – como irão usar a língua escrita de sinais numa sociedade que tem uma outra língua e que já grita a impossibilidade de aprender novas escritas. Eles, os surdos do CMET, querem novos jeitos, estão cansados do que se faz e a língua escrita de sinais lhes parece muito familiar, é visual, lembra o sinal.

*Quando eu vou escrever uma palavra, lembro do sinal.
Penso no sinal para depois tentar lembrar da escrita, se
eu não lembro o sinal também não vou saber a palavra.
(Ricardo)*

É como o português, é escrita também.(Dilamar)

¹⁷Notações gráficas do registro da língua de sinais americana (www.singwriting.org).

Tem muitos surdos estudando a língua escrita de sinais...(Paulo)

*É um direito do surdo, língua de sinais é cultura surda.
(Dilamar)*

É mais fácil para o ouvinte entender a língua escrita de sinais do que para o surdo o português escrito. Para o surdo, primeiro é preciso aprender a língua de sinais, depois aprender a língua escrita de sinais e depois aprender o português escrito. O ouvinte aprende primeiro o português, depois ele aprende uma língua estrangeira, como o inglês e espanhol. Sem uma escrita de sinais fica difícil o português, a gente perde tempo, repete, repete as palavras. Se tiver uma língua escrita que a gente entenda depois fica mais fácil, dá para comparar, fazer tradução... (Janete)

No Brasil, não há nenhuma escola para surdos que tenha escrita de língua de sinais em seu currículo. Algumas escolas incluíram no currículo a língua de sinais em sua modalidade gestual, na maioria das vezes com carga horária inferior as demais disciplinas e com programas de inserção de língua para aquisição de vocabulários, desconsiderando as aprendizagens da gramática, semântica, pragmática, sintaxe, instrumental indispensável ao considerar a importância de uma língua. Fica então, apenas nos tempos do currículo, uma ‘permissão’ para aprender uma língua de apoio ao que se objetiva ensinar: o português escrito. E a escrita da língua de sinais nesta perspectiva, não encontra lugar em uma relação de poder marcada pela norma.

A escrita de língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos

permitir também muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual até agora temos ficado à margem. Durante todos os séculos da civilização ocidental a escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua que não podiam compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (Rangel e Sumpf, 2003).

A pedagogização dos letramentos nos impõe formas fixas de lidar com o texto escrito e não aceita o que escapa desse modelo. Se conseguirmos nos distanciar dessas imposições, poderemos observar que a escrita aparece inserida em contextos visuais. É assim que a vemos nas ruas, em cartazes e nos livros, em meio a figuras, desenhos e símbolos. E talvez por isso Jorge, no seu primeiro dia de aula, me falou que queria aprender o que estava escrito nas ruas.

Gnerre (1985) nos lembra que estamos em contato com diferentes formas de comunicação visual: “O que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos escrita” (p. 31). A escola, que se intitula instituição privilegiada de constituição dos saberes escriturais, das diversas formas sociais escritas que se realizam nos múltiplos campos das práticas sociais deve ter presente, antes de tudo, que, o que se constrói pela escrita, são relações da língua com o mundo. Este fato faz diferença, pois, historicamente, o trabalho escolar tem sido construído a partir de uma visão da norma da língua, distanciando os alunos dos usos da língua da vida social.

E é, essa visão de norma, que a escola se apega para ignorar a língua escrita de sinais, justificando-se ao não reconhecê-la e ao traduzi-la como uma *invenção* que não tem existência, pois pergunta: *quem a usa?* Se a escola é a instituição privilegiada da transmissão de saberes escritos e se os surdos não usam a língua escrita de sinais, também é porque a escola ainda não promoveu seu encontro e segue usando o catálogo para ensinar uma língua com marcas da

oralidade em tempos onde nos documentos a escola se propõe na diferença.

A escrita dos sinais parece com a escrita do japonês... é fácil. Então o português para os ouvintes e a língua escrita de sinais para os surdos. É, não precisa o português. Eu escrevo sempre para um amigo surdo que não sabe português, e eu desenho os sinais e ele entende: combinamos onde vamos passar o fim de semana, o convite para vir a Porto Alegre, é muito fácil... (Dilamar)

A escola, através do seu currículo totalizante, produziu a ilusão em nós de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão. A escola nos tempos modernos tolera o ‘desvio’ no seu discurso de incluir os diversos, ‘aceita’ o que incomoda o currículo, ‘hospeda’ culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma.

Na tentativa de romper com as lógicas da formação, é fundamental questionar as justificativas impostas pela norma que se satisfaz em argumentos monolíngues (Souza, 2002). E é nesta tentativa que os surdos têm incomodado a escola, perturbam ao reclamarem uma escola para si, onde a língua de sinais, língua da sua comunidade, seja a língua da escola, e não apenas instrumento de mediação na formalização da escrita do português.

Ao fazerem esse pedido, eles interpelam a ilusão, tão cara para muitos, e vale dizer, tão valiosa politicamente para o Estado, de que somos um país de uma etnia só, de uma língua só, de uma identidade só, de uma cultura única e que, portanto, sua população compõe um país que precisa estar, e ter, uma escola que fale a mesma língua com todos (Souza, 2002, p. 139).

Talvez ainda não se possa afirmar os resultados das experiências com língua escrita de sinais na aprendizagem escolar, nos efeitos do seu uso social, na sua relação com os mundos da escrita. No entanto, é sim afirmativo o desejo dos surdos de ter contato com o prazer da escrita, com uma escrita sem dor, sem tantos erros, com uma escrita de marcas visuais da sua memória imediata, com marcas da língua de sinais.

Por exemplo, com a tecnologia no futuro os computadores poderiam ter programas de tradução da sign writing para a escrita do português. Eu escrevo em sign writing e o computador traduz para português escrito. A língua escrita de sinais não pode ser apenas ensinada na faculdade, todos os surdos precisam conhecer... (Gilberto)

Não dedico nesta pesquisa um espaço aprofundado na discussão da língua escrita de sinais, uma discussão que auxiliaria o educador ao ler esta tese e encontrar argumentação que o convença. E faço isso por dois motivos, talvez sejam mais os motivos, mas anuncio apenas dois: a impossibilidade da pesquisadora em mergulhar em leituras e vasculhar trabalhos das experiências com a língua escrita de sinais – impossibilidade por não me dedicar a uma forma de escrita – e o segundo motivo é de não propor novas formas, outras formas de escrita, mas sim propor um rompimento com o monolinguismo, e deixar os surdos nos contar das suas estratégias para além das seculares tentativas da escola ensinar o seu jeito, estratégias que talvez nos mostrem que a escrita da língua de sinais ensine a escola a ensinar a escrita. E, é neste desapego, do saber da escola, que Dilamar nos fala da sua escrita,

Hoje os surdos não conhecem a língua escrita de sinais, mas, por exemplo, se eu escrevo para um amigo surdo e ele não conhece a língua escrita de sinais ele pode ter

um dicionário ler a carta e aprender, é fácil. E ele pode experimentar com a ajuda do dicionário responder a carta, e assim nós vamos trocando cartas, até aprendermos a escrever os sinais. (Dilamar)

Em suas narrativas os surdos nos contam das estratégias de escrita, do que sentem e como resolvem as situações do cotidiano. O texto escrito pelo surdo para outro surdo não carrega as tensões e cobranças da escrita da escola, é livre e cumpre a tarefa de transmitir seu conteúdo.

Tenho um amigo surdo no Rio, nós trocamos cartas e eu entendo o que ele escreve. Quando recebo carta de ouvinte tenho muita dificuldade, tem palavras como: estava, ia.... Difícil para entender. (Edson)

Os jovens e adultos surdos desta pesquisa nos dizem, em suas narrativas, representações de uma escrita do erro, da dificuldade, do desprazer, de uma escrita para o leitor ouvinte. Como encontrar as palavras certas? Como escrever em uma língua elementos gramaticais tão distintos da língua que uso no meu cotidiano? Como não me perder em vocabulários tão repetidos na escola? Sempre a pergunta: como escrever um texto para um ouvinte ler? Pois, entre os surdos, não há toda esta tensão do erro, da incompreensão.

Para ler é mais fácil, sempre fico com muitas dúvidas quando preciso escrever, não sei quais são as palavras certas, demoro muito mais tempo do que um ouvinte e mesmo assim se um ouvinte vai ler o meu texto tem dificuldade para entender... posso ler um texto simples, mas não saberia escrevê-lo. (Márcio)

É verdade... quando um ouvinte escreve um texto, eu leio e entendo quase tudo, mas, quando é o contrário,

quando eu preciso escrever, não sei o que colocar no papel. Em língua de sinais digo tudo o que penso, mas na hora de escrever não consigo. (Gilberto)

Para lembrar o capítulo anterior: *cartas, bilhetes, desenhos* são textos que produzem conteúdo, que dizem da vida, que possibilitam estratégias de escrita. Enquanto o letramento da escola nos impõe formas fixas de lidar com o texto escrito e não aceita o que escapa desse modelo, as ruas, os cartazes e os livros estão repletos de figuras, desenhos e símbolos. O descompromisso com os ‘acertos’ da gramática, com a produção escrita padrão, talvez ofereça ao professor mais leveza no ensino da escrita, criando centralidade no conteúdo.

O surdo aprende com o visual, muito visual, com a língua de sinais e, são muitas palavras... Sinto que nunca vou aprender todas as palavras, são muitas, nunca vou conhecê-las profundamente. Como então, vou ler todas as palavras de um texto longo. Para aprender as palavras, primeiro era necessário que elas estivessem juntas com a ilustração, memorizamos a palavra e o desenho, depois iríamos lembrar com mais facilidade ao ler a palavra. (Isaías)

Possibilitar discursividade, argumentação, conteúdo temático, desejo da escrita como estratégia de um mundo letrado deveriam constituir as ações primeiras do professor sem as neuroses das conjunções, preposições, flexões verbais. Não se desconsidera a formalidade da língua portuguesa escrita, a gramática é muito bem vinda, depois do conteúdo. Não só estamos falando com narradores surdos sobre a escrita, estamos falando com narradores jovens e adultos, pais e mães, trabalhadores, donas de casa, com muitas histórias de escolas normalizadoras. Homens e mulheres que inundados pelas suas histórias, voltam a escola, motivados por

diferentes objetivos, mas que já não mais se calam aos nossos equívocos.

Com isso, não afirmo a emancipação plena ou a cidadania vivida, afirmo apenas que os surdos do CMET em suas narrativas me oferecem informações para poder revisitar a escola. Nos dizem que apenas acessar as informações em língua de sinais, tendo o intérprete para o professor que não domina libras, não é suficiente, e mais ainda que a tentativa de resolver o não conhecimento da língua, através da presença do intérprete, é ruim, atrapalha, se constitui em uma medida paliativa que acomoda e tranqüiliza os ouvintes.

É uma confusão, ficamos sem saber se olhamos para o professor que indica as frases que está lendo no quadro ou se para o intérprete que está traduzindo em sinais...É diferente de uma palestra em que prestamos atenção somente na tradução. O professor de português precisa ter muito contato com a língua de sinais, muito contato com o surdo, entender como o português é “pesado” para o surdo, discutir com os alunos o texto em sinais, muita discussão sobre o tema, escrever depois, depois do surdo entender... Precisa ter imagem, desenhos... para conhecer as palavras. (Márcio)

É muito complicado na aula ter professor e intérprete, a gente não pode olhar para o lado, conversar com o colega que perde e já não entende mais nada, com o professor que sabe língua de sinais a gente interrompe, pergunta. Assim a gente nunca sabe para quem perguntar. (Ricardo)

Na tentativa de viabilizar as turmas de totalidades finais no CMET, foram nomeados professores das disciplinas, que não tinham formação em educação de surdos e conhecimento em língua de

sinais. Em 2000, teve início formação em serviço para os referidos professores que será concluída no final do ano de 2003. Durante o período de formação dos professores, profissionais intérpretes acompanhariam as aulas. Tudo discutido e encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, objetivando criar ‘todas’ as condições para as turmas de surdos. Destaque: este movimento contou com a militância desta pesquisadora.

Durante três anos, nos contatos ocasionais, que tive com os alunos surdos destas turmas, todos, sem exceção, reclamavam da presença de professor e de intérprete na aula. Aos apelos de ‘tolerância’, os surdos se mantiveram nas turmas, mas reafirmaram nas narrativas para esta pesquisa, que a presença dos dois profissionais gerava ‘confusões visuais’. Alguém já presenciou um professor dar aula sem usar seu corpo, sua expressão, suas mãos?

Eu só vou continuar estudando se, no 2º grau, os professores souberem a língua de sinais. Aulas com intérpretes é uma confusão, o professor precisa ler, explicar, ler novamente, o aluno pergunta, nunca sabemos a quem perguntar: ao professor ou ao intérprete. (Gilberto)

Com os intérpretes em sala de aula, alguns professores não se preocupam em aprender a língua de sinais, outros conversam conosco no intervalo, procuram conhecer mais sinais, mas é muito ruim o professor não usar a língua de sinais...(Janete)

Para a maioria dos professores não há preocupação em aprender a língua de sinais com mais intensidade, os professores que têm maior preocupação já estão sem intérpretes, no próximo ano nós não queremos mais

intérpretes, os professores precisam aprender libras.
(Ricardo)

Uma escola de surdos, na cidade de Santa Maria, que tem em sua direção um professor surdo, e também tinha em seu quadro professores ouvintes que não conheciam a língua de sinais, optou em não compor o trabalho docente com intérpretes, pois, na fala do seu diretor, a ausência dos intérpretes desacomodaria o professor para aprender. Estas duas experiências, o CMET e a escola de surdos de Santa Maria, nas diferenças internas que as constituem, nos dizem das tentativas, da distância das *conversas pedagógicas* com os desejos e direitos dos surdos a uma escola de língua de significação, para assim quem sabe significar a escrita da escola.

Cada palavra precisa ter seu significado explicado em sinais, precisamos discutir em sala de aula, o professor precisa saber a língua de sinais, não saber um pouco, precisa saber muito. Nós também precisamos aprofundar a língua de sinais, conhecer mais, ter professores surdos para poder ter uma comunicação tranqüila. (Gilberto)

Depois que voltei para a escola e encontrei com o professor Wilson (professor surdo), com aulas eram em língua de sinais, comecei a entender várias palavras, senti como tudo mais claro, tinha interesse em perguntar... Sei que tem muitas coisas para conhecer, mas agora eu tenho vontade de perguntar, de conhecer, neste grupo de surdos, com um professor que sabe a língua de sinais... (Janete)

A presença do professor surdo, não garante por si só, protagonismo pedagógico, mas sem dúvida garante o vínculo primeiro na construção de relações. Professores surdos usam a língua de

significação de seus alunos, não só nos contextos escolares, mas nas 'conversas de vida'. E neste sentimento de pertencimento os surdos se autorizam dialogar, o que constitui condição primeira para recriar o pedagógico.

A defesa do papel do professor surdo não é inovação deste trabalho, há muito já se tem escrito e debatido sua importância. No entanto, compreendo talvez um pouco mais a partir da experiência vivida no CMET. Uma experiência que propôs uma política de educação de surdos nos preceitos da escola cidadã, firmada no cotidiano da educação popular pensada para jovens e adultos, uma política que tencionou estruturas, que investiu na contratação de intérpretes e que conta com um quadro de professores comprometidos. E, apesar de todo este aparato, há uma sensação de falta.

Uma falta para além do que um professor ouvinte pode suprir, uma falta dos encontros pedagógicos, de 'conversas pedagógicas' inscritas em uma cultura, na fluência de uma língua, na possibilidade de contar ao professor de experiências sentidas e pensadas, de contar a um professor surdo que, certamente de alguma forma mais intensa que o ouvinte, sente e pensa a experiência de seu aluno.

Nós, surdos, quando lutamos pela língua de sinais e pelo direito de termos professores surdos em nossas escolas, estamos lutando por um grau maior de independência. O grau que estamos aptos a exercer. O argumento que mais sustenta a resistência a uma mudança radical nas escolas de surdos é aquele de que os surdos não sabem bem o português. Coloca-se a premissa de que saber bem o português é indispensável para ser professor. Certamente para um professor ouvinte numa classe de ouvintes é certo. Mas para a criança surda será mais importante que seus

professores saibam bem o português ou que consigam interagir com ela em uma língua comum aos dois construindo inúmeros novos saberes? (Stumpf, 2001, p. 18).

O CMET continua sua experiência, talvez a mais audaz dos últimos tempos na educação de jovens e adultos surdos. No entanto, o eco das narrativas dos surdos que dão sentido a esta experiência me motiva a acreditar que conheceremos mais da educação de surdos, quando tivermos uma escola de surdos planejada por surdos que estarão na sua direção, que serão seus professores e funcionários. Uma escola que transforme os ouvintes em expectadores. Se vai dar certo? Perguntaremos aos surdos. Talvez ainda não temos experiências vividas, mas não há dúvidas dos desejos dos surdos de viver essa experiência.

Se vivêssemos em um mundo surdo, em um mundo de língua de sinais... Tudo em língua de sinais, o computador, os e-mails em língua de sinais, imagens na tela do computador em língua de sinais, desenhar os sinais...(Janete)

O mobi, o telefone celular, o computador, a televisão... Comunicação em língua de sinais... As legendas ainda são muito difíceis, as frases são longas e rápidas.(Carlos)

O que precisa é de professores surdos, professores que conheçam e usem a língua de sinais, para o ouvinte também é difícil saber libras...(Leonilda)

Se vivêssemos em um país de surdos tudo seria em língua de sinais, sempre, seria divertido: um país de surdos. Quem sabe faríamos desenhos, e não palavras escritas. Desenhar o sinal.(Gilberto)

III ATO

LETRAS PARA NOVOS TEXTOS

4. Poética da escrita vivida

Do ponto de vista dos índios das ilhas do Mar do Caribe, Cristóvão Colombo, com seu chapéu de penas e sua capa de veludo encarnado era um papagaio de dimensões nunca vistas.

Eduardo Galeano, 2001.

A escola, na lógica normalizadora, toma para si e elege padrões culturais, passando, através do seu currículo, capturar os estrangeiros a essa cultura. São tentativas seculares que fracassam na ‘sobrevivência’ das culturas ‘periféricas’ mantidas vivas nos corredores e pátios da escola. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os mesmos significados fossem fixos, e se as marcas lingüísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significados evidentes, não haveria ações de significação. As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.

A língua de sinais se manteve viva no passado e se renova hoje não pela sua presença no currículo, e sim no passado pelos encontros nas fugas aos banheiros da escola e aos esconderijos dos recreios e hoje pelas novidades das ruas, das festas de surdos, dos campeonatos da

Sociedade de Surdos, das tardes de chá... A rebeldia do processo de significação tenciona os currículos que engessam a criatividade, que silenciam saberes. Uma rebeldia que inunda de culturas da vida os discursos, os textos, as letras da escola.

A força atuante do *dar a palavra* só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar. As palavras que se dão, são palavras que se dão abandonando-as. As palavras se dão no mesmo movimento em que se as abandona a uma deriva que não se pode controlar. Aquele que dá a palavra fica despossuído de toda a sabedoria, porque as palavras que dá não são nem suas próprias palavras, nem as palavras sobre as quais ele poderia exercer alguma sorte de domínio, nem as palavras nas quais ele ainda estaria, de algum modo presente (Larrosa, 2001, p. 291).

Só pode dar a palavra o currículo despojado de verdades. A escola que se propõe emancipatória e democrática não institui palavras, jeitos de ser, textos perfeitos de escrita, leituras dos manuais da língua padrão. Uma educação que propõe espaço de cidadania ouve a palavra do Outro e, apesar de não vivê-la, aprende com o Outro. Para dar a palavra é preciso dar a possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já se diz. Dar a palavra na educação de surdos é a alteridade reconhecida, é reinventar jeitos diferentes de escola, é sair de cena e deixar o texto dos alunos surdos construírem a escola,

Eu fico pensando como aprender as palavras para que seja mais simples, tem muitos surdos que são do interior, que não sabem a língua de sinais, isolados de tudo. Os surdos precisam ter contato entre si, encontrar outros surdos,

estar junto, conversar em língua de sinais, para depois pensar em aprender a escrever. (Leonilda)

A educação de jovens e adultos, ao ser assumida como educação continuada, propõe aos seus alunos e professores apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida. Neste sentido, propõe viver a experiência da educação como um ato político, pois estar no mundo e com os outros é fazer política (Soares, 2001).

A educação popular não se faz por uma retórica eloqüente, mas pelo reconhecimento de saberes legítimos, complementares e necessários que podem surgir do ato solidário entre homens e mulheres que se encontram em projetos comuns. Uma educação que não se prende nos textos oficiais, que se redescobre na interação de culturas, que nos ensina na interação dos saberes o que Paulo Freire registrou “é tão cultura o texto que agora escrevo, culturalmente influenciado, quanto à benzedura com que os camponeses defendem o que chamam *espinhela caída*” (2000, p. 97).

Paulo Freire, muito antes dos teóricos pós-modernos apresentarem o debate das políticas de identidade, já havia compreendido que as subjetividades dos *oprimidos* devem ser vistas como heterogêneas e não podem ser representadas fora dos discursos que as institui, discursos estes gerenciados pelas relações de poder e pelas presunções epistemológicas do próprio educador. A pedagogia freireana situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo, considerando o conhecimento como ato dialógico – um ato político de conhecer.

Conhecimento como ato dialógico, neste trabalho, amplia o conceito de diálogo como consenso e estabelece proximidade com a noção da experiência da palavra. Experiência e diálogo que não se apegam ao convencimento, a conscientização, mas ao diálogo no sentido de viver a

palavra. Neste sentido, tanto as noções de ato dialógico, em Paulo Freire quanto de dar a palavra em Larrosa se entrecruzam, porém sem fundir-se como sinônimas. Na tentativa de aproximar essas noções é relevante que as diferenças conceituais dos autores estejam marcadas. Proponho o uso destas duas ferramentas como movimentos diferentes de provocar relações nos territórios da escola.

Ser um professor inscrito em propostas de educação popular é estar inscrito para além das diretrizes de uma Secretaria de Educação que se propõe na Escola Cidadã. Para além de ser um professor que frequenta os horários de formações, participar de um projeto de parceria com a comunidade é despistar a arrogância das verdades e descobrir histórias de outros proprietários. Para uma educação popular, é preciso abrir as gavetas, arejar discursos, sem ter nada muito pronto, com muito para fazer.

Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento *prêt-à-porter* (Silva, 1999, p. 09).

As lições¹⁸ de saber não se simplificam na transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, das letras que existem na escrita, mas sim na cumplicidade do ensinar e aprender daqueles que se encontram no comum, que está dividido em si mesmo, distendido, multiplicado, disseminado, heterogeneizado. O encontro no comum é um encontro com o desejo de saber, um encontro que é pensado de muitas maneiras “aquilo que se dá

¹⁸ Lições é termo utilizado por Jorge Larrosa em seu texto: Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade em seu livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras” (Larrosa, 1998, p. 179).

O ensinar, que se propõe emancipatório, tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender consiste em estar inquietados pelo mesmo. O mesmo que não se traduz na forma única do saber. O mesmo que motiva, que desacomoda, que escreve seu texto, que compartilha sua leitura, que redescobre o prazer e que se desafoga do erro. O mesmo que reúne jovens e adultos, que os mobiliza para dizer para a escola dos seus desejos. Para talvez, na cumplicidade do desejo, o professor redescobrir as *lições* das escritas dos seus alunos.

Tudo demora muito, se como o ouvinte, nós pudéssemos estar no mundo dos sinais desde bebê, tudo ia ser mais natural, não dá para aprender palavras escritas, antes de conhecer, de saber muito bem a língua de sinais, é preciso usar a língua de sinais, sem alguém nos mandando aprender português, conhecer palavras, um apoio para aprender, é importante ter a disciplina da língua de sinais. Tenho uma idéia: as palavras escritas poderiam vir acompanhadas de ilustrações do sinal, palavra-sinal junto, fazer várias cópias e divulgar para os ouvintes, para que eles possam aprender. (Isaiás)

Para ser um ato de conhecimento, o processo de escolarização de jovens e adultos demanda, entre seus atores, uma relação autêntica de diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Aprender a escrita é ato de

criação, é reflexão crítica dos significados em suas ‘conversas de vida’. É nos tomarmos dos sentidos da *palavração* de Paulo Freire (2002).

A escrita escolarizada que centra seus esforços apenas nas correções da gramática ‘cultura’ perde tempos preciosos de diálogo ao adaptar e corrigir textos como tarefa principal do ensino da escrita, o professor inibe a aproximação do aluno às possibilidades de produção do seu texto. Os surdos que nos contam dos seus tempos de escola nos dizem do erro da palavra, da não escrita, do não saber. E a escola que se mantém centrada nos códigos oficiais de escrita desconsidera que a ortografia é resultado de um longo processo em que muitos tipos de usuários produziram textos não previstos (Ferreiro, 2001).

Quando os surdos nos pedem uma escola própria, que possa legitimar sua língua e suas culturas - nos obrigam, e ao Estado, a encarar as perturbadoras diferenças que constituem o tecido social brasileiro. Obrigam-nos a ver não a nós mesmos neles, e eles como peças imperfeitas a serem corrigidas por nossas práticas médicas e escolares; ao contrário, nos força a ter que neles reconhecer o perturbadoramente estranho a nós mesmos (Souza, 2002, p. 139).

Determinar o sucesso da aprendizagem da escrita apenas na aquisição e domínio gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno, quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, histórica e ideologicamente determinada. A pedagogização da escrita centra o olhar do professor no texto da escola, na correção ortográfica, na formalidade da língua e esta postura está para além das iniciativas isoladas de formação docente, está marcada no território institucional, no modelo institucional escolar de letramento. “As falhas (...) são mais profundas,

pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (Kleiman, 1999, p. 47).

O letramento, que é mais amplo do que sua pedagogização, pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita, mesmo estando relacionado intimamente com a existência e a influência de um código escrito (Tfouni, 2000). O tempo de escolaridade, contabilizados nas séries concluídas, como critério para avaliação e medição do letramento, engessa e simplifica o conceito de letramento. Ao selecionar uma determinada série escolar como linha divisória entre o não letramento e o letramento, se arbitra o conhecimento a partir da perspectiva institucional do conhecimento.

A avaliação e medição do letramento, seguindo o critério de conclusão de ano escolar, desconsidera as construções de estratégias não escolarizadas para as práticas de leitura e escrita. Estratégias que na educação de jovens e adultos falam de suas relações de vida, nos letramentos que atendem as situações do cotidiano no trabalho, na família, e também muitas vezes na própria escola. Avaliar e medir letramento, apenas na escala dos anos escolares, pressupõe uma relação entre,

comportamentos adquiridos na escola e habilidades e práticas de letramento ou, em outras palavras, uma suposição de que o letramento é aquilo que as escolas ensinam e medem e, portanto, é basicamente adquirido por meio da escolarização (Soares, 1998, p. 99).

Esta suposição ignora os saberes que são desvelados fora da escola, das experiências do cotidiano que ensinam estratégias, descobertas na vida, escritas vividas nas relações de amizade, trabalho e sonhos. Experiências, que se prestarmos atenção, ensinarão a escola sobre seus

alunos. E é destas experiências que os surdos narram quando nos contam de seus textos, de suas cartas, de seus bilhetes, de seus desenhos.

Eu gosto de ler jornal na seção de esporte e de moda, as modelos, o nome, a idade, elas são muito bonitas. Eu olho o jornal junto com a minha namorada que é surda e nós discutimos a moda, as roupas das modelos. A página policial também eu olho às vezes... Eu leio algumas palavras e tento resumir e entender as notícias. (Anderson)

O pensar não é somente palavras prontas, respostas rápidas, cálculos precisos, como a escola historicamente tem nos ensinado, pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É resolver questões do cotidiano de nossas vidas que na maioria das vezes ‘escapam’ do conhecimento escolarizado, que não estão nos currículos, mas que nos tocam, nos ensinam, nos mobilizam para o viver. E a educação para sua ressignificação tem a escolha do pensar a partir da *experiência sentida*, do que tem sentido para quem busca a escola.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam, capturar e regular o estrangeiro da língua tranqüiliza a escola, acalma as diferenças e mantém o corpo curricular precioso dos saberes de verdade.

Nós precisamos conhecer.... Língua escrita de sinais tinha que estar na escola é uma língua de desenhos como língua japonesa, os surdos iriam escrever cartas para os ouvintes que reclamariam porque não conhecem, não sabem a língua de sinais, e nós diríamos: azar você precisa aprender. Nós poderíamos deixar forte a língua escrita de sinais no Rio Grande do Sul, muito forte que iria depois para Santa Catarina, Paraná, São Paulo...E em todo o Brasil. (Dilamar)

Na educação de surdos, em suas escolas, congressos e textos muito se discute os lugares das línguas, modelos bilíngües em variadas metodologias que se debruçam na união do texto dito em língua de sinais com o texto escrito em português. Metodologias que se preocupam com a possibilidade de ‘inclusão’ do surdo no mundo ‘real’ do ouvinte. Escrever para estar no mundo ‘real’. Então, não temos propostas bilíngües, temos propostas concebidas no ensino do português, do português da norma. A escola de surdos não oraliza, mas escolhe sutilmente as palavras que podem estar na redação do texto dos surdos.

Uma escola que tem Libras em seu currículo, como um jogo de vocabulário, uma escola que os professores ‘sabem’ Libras, mas não vivem e pensam sobre ela. Uma escola planejada nos usos monolíngües da vida dos seus professores ouvintes. Uma escola que reconhece a importância de discutir o currículo, que se dedica para novas aprendizagens, no entanto uma escola pensada pelos ouvintes, na lógica das aprendizagens planejadas e elaboradas por ouvintes. Professores ouvintes que já não mais correspondem às práticas terapêuticas, professores leitores da pedagogia da diferença, mas ainda assim professores ouvintes.

Há dois anos nós temos aula com intérprete e os professores estão tendo aula de língua de sinais, de novo ano que vem com intérprete vai ser muito cansativo, com aulas de português com textos resumidos, com discussão, muita discussão... (Janete)

Não há garantias de que a escola de surdos planejada pelos surdos seja revolucionária, inovadora, que venha romper com os mitos das formas clássicas do ensinar. Mas, certamente a escola de surdos planejada pelos surdos terá em sua porta de entrada acesso a uma língua de significação para todos atores pedagógicos. Mesmo aqueles surdos que chegam sem as experiências da língua de sinais, encontrarão na escola possibilidades de aproximação de cultura, de língua, de histórias e sentimentos de comunidade.

Aquilo que nós observamos como unidade e como dado é, na realidade, o resultado de processos múltiplos, de níveis diversos de significação, de uma dinâmica construtiva que os atores realizam (ou não realizam): é em cada caso, graças a ela que a ação se desenvolve ou não, evolui ou se bloqueia, alcança os objetivos ou se dissolve (Melucci, 2001, p. 156).

Os sentimentos de pertencimento criam novas possibilidades de significação dos espaços pedagógicos, da afirmação dos elos de alunos com professores, elos de comunidade. Comunidades de escolas que dialogam com os movimentos sociais, políticos, culturais das comunidades que existem independentes da escola. Neste sentido, professores surdos vivem experiências com grupos de surdos para além da escola muito mais do que professores ouvintes. Experiências *vividas e sentidas* que se encontram nas narrativas dos alunos jovens e adultos surdos.

Eu não gosto das festas de família, sempre me sinto isolado... Agora já me recuso a acompanhar meus pais nas festas. Sempre me chamam, mas eu agradeço e não vou. As pessoas reclamam, meus tios se queixam...É uma chateação. Eles não entendem que não os estou desprezando, só não tenho mais paciência. (Edson)

Ao se referir a uma pedagogia emancipatória, se propõe uma escola com diálogos solidários com a comunidade. Diálogos que pressupõem debates políticos em movimentos de cidadania, do conhecimento cultural, significando o conhecimento escolarizado. Uma escola que nas palavras de Santos (1995) revaloriza “o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da (...) autonomia e a idéia da solidariedade” (p. 278) e ainda onde “cultura e renascimento cultural constituem, por excelência, a pedagogia da emancipação” (ibidem).

Uma pedagogia da emancipação pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo que conduzem, em suas cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na ética da solidariedade humana. A emancipação não se esgota no esforço da conscientização, traduzida por alguns como uma velharia suburbana, ela se renova no sonho, na utopia, na denúncia e no anúncio (Freire, 2000). Sem todos estes ingredientes, somados ao prazer e ao desejo, só nos resta o treinamento técnico na normalização de mentes rápidas em um tempo da diferença traduzida nos sentimentos de tolerância.

Numa era caracterizada pelo declínio do afeto, torna-se ainda mais imperativo que se construa uma teoria crítica da cultura popular que trabalhe contra a força totalizadora e eclipsante, que é a razão em seu sentido monolítico (McLaren, 1999b, p. 209).

A pedagogia emancipatória deve subtrair à explicação; deve ficar órfã da ordem da explicação; deve eliminar a poderosa presença do explicador; deve deixar de explicar. A explicação finaliza na diminuição do Outro através dos terrores das palavras, criando, a todo o momento, a sensação de que o corpo do professor aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. E na medida em que o professor aumenta a extensão da sua explicação, o corpo do aluno vai ficando cada vez menor: é ‘empequenecido’ pela explicação; a explicação é, então, um constante processo de ‘empequenecimento’ do Outro (Skliar, 2003) ou, nas palavras de Rancière (2002): o ‘embrutecimento” do Outro.

É preciso, então, inverter as lógicas da explicação: a lógica de inventar o Outro incapaz, e a lógica conseqüente, porém simultânea, do ato de explicar. A compreensão tem sido concebida, como o movimento último da razão; como a positividade de um movimento pelo qual alguma coisa temos já assimilado, capturado, sintetizado, ordenado, e que estamos prestes a dar a conhecer, a oferecer e ofertar, finalmente, aos outros, “o explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (Rancière, 2002, p. 19).

Neste sentido, o propósito da pedagogia deveria ser aquele de não fazer de duas inteligências uma inteligência só. Pois, há embrutecimento quando se liga uma inteligência a uma outra inteligência. O propósito da pedagogia não deveria ser o consenso que monopoliza, o entendimento que cala. O propósito emancipatório da pedagogia é romper com o ‘embrutecimento’ do pensar, é divergir, é viver a diferença.

Despolitizando a educação e reduzindo-a aos discursos vencidos das práticas disciplinadoras, a escola se mantém enclausurada em

saberes instituídos pelas verdades da repetição. A educação como ato político fala das tramas do cotidiano, das lutas de sobrevivência, das estratégias e mecanismos de ler e escrever saberes das ruas. Sentidos que dão vida e criam espaços para os jogos dos saberes da escola. Compreender como ato de cidadania estar na escola é muito mais do que freqüentar suas turmas, avançar no conteúdo e receber o diploma de conclusão. Estar na escola é cidadania, na medida em que o texto da escola dialogue com os textos da vida, na complexidade dinâmica dos textos da vida.

Eu vi no museu da PUC um telefone que você vê a pessoa e se ela sinalizar você pode conversar com ela, combinar coisas, o que o Dilamar desenhava para o amigo, ele poderia ter feito pelo telefone... Eu fiquei muito emocionado. (Nilton)

Os narradores desta pesquisa voltam para a escola, entre tantos de seus motivos, com o instigante desejo de conhecer, descobrir, reinventar. Todos, sem exceção, viveram experiências escolares na sua infância e, no segundo ato desta pesquisa, lemos sobre suas experiências. Eles nos contam, falam da sua dor, do seu sofrimento, mas em seguida reinventam a possibilidade da escola. Estes jovens e adultos surdos se ajustam ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não a menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar (Bauman, 1998), em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de sobrevivência. Esquecer não como sinônimo de aniquilamento ou subordinação, esquecer como possibilidade de acreditar de novo.

Em 1993, na 5ª série, estudei junto com ouvintes, eu tinha 16 anos. Os ouvintes falavam, falavam e ninguém me ajudava. Eu escrevia com dificuldade, era pesado. Era muito ruim estudar, eu estava sempre nervosa...Então

desisti, eu não queria mais, abandonei a escola. Minha mãe brigou comigo. Falava para eu voltar estudar. Eu não “dava bola”. Anos depois, os surdos me chamaram para estudar no Cmet. Eu cheguei aqui era leve, leve. História é bom, não tem muitas palavras, é preciso escrever pouco. Tem o teatro, representamos, nos reunimos, discutimos com outras disciplinas junto. Nas disciplinas que precisa escrever os colegas se ajudam. Aqui é um lugar normal. Espero que no futuro seja mais fácil. (Rejane)

Quando Rejane nos diz de um *lugar normal*, nos diz de um lugar possível. Em sua narrativa, apesar dos traços instituídos pelas narrativas seculares do discurso da normalidade, Rejane apenas nos diz de um lugar de prazer. O *lugar normal* que leio em seu texto me diz do seu encontro com identidades surdas, com a língua de sinais, com uma pedagogia que se propõe dialogar e, mesmo assim, Rejane termina seu texto esperando o futuro, um *futuro mais fácil*.

Um futuro que mobiliza os surdos do CMET, no ano de 2003, a voltar ao Orçamento Participativo da cidade para tencionar não só a ampliação da educação de surdos no município, mas a escola de surdos. Para com a escola talvez ter um *futuro mais fácil*. O protagonismo na educação de surdos do CMET, certamente ainda não é suficiente para a pedagogia da diferença na educação de surdos, mas é espaço onde a educação é ato político, é ato de emancipação, é ato para a cidadania. Uma educação que, neste momento, seja motivadora para novas mudanças tencionadas pelos sonhos, desejos e esperanças de jovens e adultos surdos.

Escritas de um improvável final....

Propor uma pesquisa das representações culturais da escrita, inevitavelmente, é se ver amarrada nas imagens escolares. Desejei muito me manter o mais tempo possível afastada do território escolar, no entanto não foi o que aconteceu. Vejo-me constantemente circulando com meus narradores pelos textos da escola, pelas histórias produzidas pela escola, pelas impossibilidades nomeadas pela escola. Então, como não há fuga possível, me mantive presa a ela, mas combinei com meus textos que, ao ficar na escola, fico também presa pelas vidas dos narradores, pelas escritas vividas fora da escola.

Pensar na escrita, nos faz pensar na escola. Os surdos nos falam da escrita da escola, mas em suas narrativas há muita escrita no seu cotidiano, mesmo os surdos nomeados pela escola como 'aqueles que não escrevem'. Janete e Paulo trocam bilhetes, Nilton escreve cartas românticas para suas pretendentes, Gilberto trabalha em uma livraria a 19 anos, Janaína administra as correspondências da família, Dilamar escreve com ilustrações para um amigo surdo, e todos eles não escrevem o português da escola. Os professores ouvintes criam inúmeras alternativas de ensino do português, se preocupam com seus alunos.

Na vida, letramentos; na escola, letramento. No entanto, se o letramento escolarizado abandonasse a singularidade, descobriria o sujeito que pensa e utiliza a sua língua e as suas várias modalidades, não a partir do que lhe foi ensinado, senão a partir daquilo que foi aprendido. Aprendido nos usos de sentido, na sua vida cotidiana, no bilhete que escreve e não no texto literário que a escola julga necessário, na leitura instrumental do jornal e não na leitura vernácula do editorial.

E isso não significa subjugar o aluno surdo à impossibilidade da língua escrita, significa destencionar o projeto do ensino da escrita como missionária ou redentora, como mecanismo de inclusão ou normalidade.

O surdo vive em um mundo letrado, que não é o mundo único das letras da escola. As letras das ruas são mais coloridas e cheias de símbolos ilustrativos. Os professores de surdos preocupam-se em afastar os sinais, os desenhos das palavras escritas com receio que seus alunos não se tornarão independentes na leitura. E depois que saímos da escola descobrimos inúmeras pistas visuais que nos conduzem as imagens para a significação do texto escrito. Talvez, se professores sofressem menos, tencionados pela cultura ouvinte e se rompessem com a imposição do sentimento do não escrever do seu aluno surdo, ele, quem sabe, poetizasse sua vida em um texto para a escola.

Ao sugerir a discussão da escrita através das narrativas dos jovens e adultos surdos, se propôs, na tradução da pesquisadora, dialogar a partir dos textos contados pelos surdos. O movimento de saída do discurso colonial em direção ao discurso pós-colonial não reside pura e simplesmente em ceder lugar ao Outro.

Dar voz às alteridades e “permitir” que elas falem de si mesmas, pode inscrever-se em um discurso colonial, se considerarmos que esse Outro é também ele constituído pelas narrativas do colonizador e por eles é subjetivado. Neste sentido, não há narrativas ‘limpas’, ‘puras’, ‘despoluídas’ de textos colonizadores, há fragmentos das narrativas que ‘escapam’ do texto do outro, neste caso, ouvinte, e se refugiam em espaços culturais identitários. São nestes fragmentos que fixei meu olhar, conduzindo a construção argumentativa deste trabalho, deixando no emaranhado das narrativas dos surdos me debruçar na contraposição do texto ouvinte.

A possibilidade do outro surdo narrar a si próprio, dentro do espaço de fronteira ou do espaço pós-colonial, acontece, quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados (Thoma, 2002). Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos que necessitam de correção, recuperação, reabilitação para se tornarem o quanto mais parecidos com a normalidade ouvinte possível.

O desafio de conhecer sobre as representações culturais da escrita só será válido para aqueles que não tenham como objetivo encontrar a verdadeira resposta, prescrevendo a melhor forma de ler a cultura e seus artefatos, ou descobrir jeitos mais adequados de ensinar quem retorna para a escola. O desafio se realiza, na medida em que se colocar sob suspeita o aprisionamento das alteridades em posições, territórios e significados que comprometem a desconstrução dos saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (Costa, 1988).

A desconstrução de saberes é a proposta deste trabalho. E me senti pessoalmente atingida por seu propósito, quando, ao revisitar o espaço pedagógico, cenário desta pesquisa, me percebo inquieta, incomodada e indignada nas repetições de um projeto pedagógico que acreditava inovador. Não há inovação no texto escolar da aprendizagem obrigatória, nas letras que a escola aprova.

No entanto, se não há inovação dentro do espaço do currículo, há, sem dúvida, um espaço motivador na participação política, no engajamento coletivo, que mobiliza e intensifica as narrativas deste

trabalho. Não há mais a calma dos tempos passados de escola, que calava os surdos com predicados da *anormalidade*. Agora há a indignação com as doutrinas escolares, com a forma única do ensinar, com o não domínio da língua de sinais pelos professores de surdos, com a necessidade do intérprete na sala de aula.

A indignação desestabiliza a escola, mas mobiliza os surdos em não querer mais do mesmo jeito. E, na insistência do permanecer na escola, os surdos incomodam a tolerância da maioria, ao ocupar os corredores e as políticas de gestão. Terminei este trabalho, sentindo algumas das sensações físicas relatadas pelos surdos em suas experiências de escrita na escola. Sinto uma dor aguda ao perceber que empreendimentos inovadores em educação de surdos, nada transgridem com as marcas da escola normalizadora. Um suor nervoso das mãos, quando me percebo nas narrativas dos surdos ao me contarem dos erros dos seus textos escolares e do prazer na escritas de seus bilhetes de amor escondidos da escola.

Me percebo no texto, recuo e volto a emaranhar-me nas teias das narrativas do surdos. Na poética da escrita vivida, marcas importantes construíram a intencionalidade e o final, improvável, deste trabalho: na fala de Jorge, ao desejar escrever o que está escrito nas ruas; no tempo que fui professora de jovens e adultos surdos; nos textos revirados a procura da diferença e nos desabafos no grupo de pesquisa. Continuarei acompanhando as turmas de educação de jovens e adultos surdos do CMET, não sei mais muito bem como fazer... Talvez, um recomeço seja ler muito o texto construído nesta pesquisa, não mais sozinha, ou com meu orientador, agora junto com os surdos, com os professores, com a escola, com quem se propor no desafio de construir outras escritas.

O texto confessional e apaixonado que os entrego não tem a ambição de ganhar adeptos em um proselitismo profético, senão apresentar essa experiência para, convidar a quem ela sensibilize, a buscar outros olhares guiados pelas letras contadas pelos surdos na sua vida cotidiana. Um exercício vivido por mim, durante o tempo desta pesquisa, em um diálogo que foi modificando minhas lentes e com elas, em suas refrações, desenhando um objeto que foi se ampliando, complexificando e sendo tecido em novas relações, permitindo que uma ordem de problematizações fosse se configurando enquanto eu avançava na investigação.

Ao começar, tive a sensação da repetição, como confessei no primeiro ato deste trabalho. A repetição de um tema tão vasculhado, mexido e discutido na educação de surdos: língua escrita. Na obviedade temática, descobri que nas narrativas dos jovens e adultos surdos havia muito texto não dito, pouco mexido e em muitas vezes descartado nas escritas de pesquisas. Do que me parecia obviedade, percebi que se transformava em diferença. Estava no território escolar, conversando com os jovens e adultos surdos sobre tantos outros territórios vividos em suas escritas não lidas na escola.

Experiências vividas de escritas, letramentos que dão o sabor e o tom deste trabalho. Escritas na vida, menos sofridas do que na escola. Estratégias de escritas vividas que contam para a escola dos seus alunos. Necessidades de escrita diferentes dos 'postulados' curriculares. Usos de escrita para resolver problemas simples, para ler notícias rápidas, para dizer o sentimento. Talvez sim, haja obviedade, que de tão óbvia se perde em si mesma.

Então, que seja óbvio para quem se desafiar a aprender de novo, a redescobrir prazeres, a não interferir tanto na alteridade surda. Desafio

de resistir nas comparações, de reinventar currículos, de despir-se das verdades instituídas, de *dar a palavra*, pensando ser possível que cada um assine a sua história. Por fim, entrego este trabalho, que se encerra e me mobiliza para a inquietude, com a última frase entregue na última filmagem,

Se tudo fosse em sinais, só sinais - com sorriso e uma expressão de alívio. (Edson)

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *O retorno e terno*. 22^a ed. Campinas: Papirus, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1998.

BEHARES, Luis. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, Carlos (Org). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 131-147.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. 16^a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. (Dissertação de Mestrado).

BORGES, Liana. Em busca da unidade perdida: totalidade de conhecimento, um currículo em educação popular. In: *Cadernos Pedagógicos da SMED*. Porto Alegre, n.º 8, 1996, p. 3-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA-RS, CORAG, 2001.

BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9495/96*. Brasília, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luis Heron. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 239-256.

COOK-GRUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999, p. 59-81.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999, p. 25 – 34.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREITAS, Maria Virgínia de. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo: USP, 1995. (Dissertação Mestrado).
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- GIORDANI, Liliane Ferrari. *Construção do conhecimento compartilhado na atividade do brincar em contexto de pré-escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GEERTZ, Clifford. *Estar lá, escrever aqui*. *Diálogo*, São Paulo, v. 22, n.º3, 1989, p.58-63.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.º2, 1997a, p. 15-46.
- _____. The Work of Representation In:_____.(Org.). *Representation: cultural representation and signifying practires*. London, Sage, 1997b.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- _____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56-61.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova*

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 15-61.

LANE, Harlan: *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. *Dar a palavra*. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

_____. Leer es traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua. Barcelona, 2003. Texto digitado.

LUFT, Lia. *As parceiras*. São Paulo: ARX, 1990.

LUNARDI, Márcia Lise. *Surdez um Sítio Etnográfico*. Artigo elaborado como trabalho final para a disciplina: Estudos Culturais e Caminhos da Pesquisa organizada pela Profa. Dra. Rosa M. Hessel Silveira. II Semestre/1999. Texto digitado.

_____. *A produção da anormalidade nos discursos da educação especial*. UFRGS/PPGEDU. Projeto de Tese de Doutorado. Julho de 2001.

MARZOLA, Norma R. Política cultural e alfabetismos. In: *Coletâneas do Programa Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, v. 6, n.º16, 1998, p. 108 –112.

MACLAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador, 1997.

_____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999a.

- MACLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MUSSELMAN, Carol e SZANTO, Sarnia. The written language of deaf adolescents: patterns of performance. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford: Oxford University Press, v. 3 n.º3, 1998, p. 245-247
- MULLER, Ana Cláudia. *Narrativas surdas: entre representações e traduções*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Dissertação de Mestrado)
- PERLIN, Gládis Terezinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.
- QUINTANA, Mário. *Caderno H*. 6ª ed. São Paulo: Globo, 1995.
- RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne. Uma pedagogia da diferença para o surdo. In: *CD-ROOM do II Fórum Letramentos e Minorias*, São Paulo, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papirus, 1999.
- SANCHEZ, Carlos. *A língua escrita: esse esquivo objeto da pedagogia para surdos e ouvintes*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999, p. 35-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 73-102.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998a, p. 05-06.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998b, p. 07-32.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24 n.º 2, jul/dez, 1999, p.15-32.

_____. Seis perguntas sob a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. In: *Revista Pro-posições*, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, v. 12, nº 2-3, julh/nov, 2001, p. 11-21.

_____. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002a, p. 05-12.

SKLIAR, Carlos. *¿Y si el outro no estuviera ahí ...?* notas para una pedagogia de la alteridad. Barcelona, 2002b.

_____. Jacotot - Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, abril, 2003, p. 229 – 240.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta: lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Educação de surdos e questões de norma*. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-143.

STOREY, John. *An introduction to cultural theory and popular culture*. Second Edition, Prentice Hall/ Harvester Wheatsheaf, 1997.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development , ethography and education*. London: Longman, 1995.

STUMPF, Marianne. Sistema Sign Writing: Por uma escrita funcional para o surdo. In: *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n.º 3, 2001, p. 17 –58.

_____. Transcrições de língua de sinais brasileira em singwriting. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 62-70.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas - RS*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1988. (Dissertação de Mestrado).

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas: “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. (Tese de doutorado).

VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.37-69.

VIADER, Maria Pilar Fernandez, PERTUSA, Esther e VINARDELL, Marta. Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino aprendizagem da língua escrita. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999, p. 47-57.

VIERO, Anézia. *A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. (Dissertação de Mestrado).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.07-72.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: D.C. Gallaudet University Press, 1996.