

A PRESENÇA DE UMA ALUNA SURDA EM UMA TURMA DE OUVINTES – POSSIBILIDADE DE (RE)PENSAR A MESMIDADE E A DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

Carmen Sanches Sampaio

RESUMO:

A presença de uma aluna surda em uma turma de crianças ouvintes em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro tem instigado um grupo de professoras alfabetizadoras a investir na realização de uma prática pedagógica que transforme a diferença – que nos constitui – em vantagem pedagógica. A tão proclamada homogeneidade – nos modos de aprender e ensinar, nos modos de lidar com as crianças, nas práticas avaliativas, etc – vem dialogando com a heterogeneidade real de toda sala de aula, possibilitando o aprendizado, nada fácil, de compreender a singularidade e a pluralidade como traços constituintes do processo *ensinoaprendizagem*. Nesse processo algumas questões têm surgido: como pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades lingüísticas e culturais dos alunos e alunas? Como reconhecer politicamente a surdez como diferença? É possível compreender e lidar com a diferença, no cotidiano escolar, no sentido de praticar ações pedagógicas que não invistam na nomeação e controle do outro? Ou a mesmidade da escola proíbe a diferença? Esse texto socializa e discute limites e possibilidades de uma ação pesquisadora que procura, com as professoras, investir na construção de um currículo escolar que não seja marcado pelo fracasso e exclusão cotidiana de um número significativo de alunos e alunas das classes populares.

PALAVRAS-CHAVE:

Surdez; Educação; Inclusão

THE PRESENCE OF A DEAF STUDENT AMONG LISTENERS IN A CLASSROOM – POSSIBILITY OF (RE)THINK THE SIMILARITIES AND DIFFERENCES AT SCHOOL**ABSTRACT:**

The presence of a deaf student in a classroom with listener children in a public school in the state of Rio de Janeiro – Brazil has been caused a reaction in a group of literacy teachers of investing in a pedagogical way that changes the difference – what consists for us – into a pedagogical advantage. The wide announced equality – in modules of learning and teaching, in modules of dealing with kids, in evaluation routines, etc – Comes dialoging with the real heterogeneous classroom world, showing the possibility of learning, which is not easy at all, of understand the pluralism and the monism as parts of the teaching-learning process. In this process some points must be discussed such as: How thinking of a school that really recognizes the students' linguistics and cultural differences? How to politically recognize the deafness? Is it possible to understand and deal with the difference, at school, in a way of not use pedagogical actions that don't consist in naming and control of the other/the different? Or the similarities at school block the "difference"? This text socialize and discuss the limits and the possibilities of a research action that wishes, along with the teachers, invest in a construction of a school résumé that don't be seen by the failure and exclusion of a significant number of students of lower classes.

KEY WORDS:

Deafness; Education; Inclusion

Investigo¹, em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, o processo alfabetizador experienciado por uma turma formada por crianças ouvintes e uma criança surda.

A presença, nesta escola, de uma aluna surda tornou mais visível, para algumas professoras, a característica de toda sala de aula – a diferença. A surdez dessa aluna não pode ser ignorada e nem tão pouco facilmente apagada como tantas outras diferenças constitutivas do *espaçotempo* escolar. Seu modo de ser – alguém que não escuta e não se comunica através da linguagem oral – tem desafiado a escola a pensar e praticar modos outros de se relacionar e compreender a alteridade. Nesse sentido, algumas questões têm surgido: como pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades lingüísticas e culturais, ao invés de apenas se propor a incluir uma aluna surda? Como reconhecer politicamente a surdez como diferença? Quais as conseqüências desse reconhecimento para o currículo escolar? É possível compreender e lidar com a diferença, no cotidiano escolar, rompendo com um discurso, ainda hegemônico, do “respeito” e da “tolerância” à diferença que termina apontando para ações pedagógicas que investem na *nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro/do diferente?* (SKLIAR, 2003).

É necessário dizer que essa escola já conviveu com um índice elevado de crianças retidas ao final da 1ª série do Ensino Fundamental – em torno de 40%. Insatisfeitas com essa realidade algumas professoras começaram a estudar e a investigar a própria prática pedagógica deslocando o foco das atenções para o processo de ensinar e aprender, para o processo alfabetizador vivenciado pelas crianças e professoras². Nesse processo perguntas e mais perguntas foram surgindo: por que um número elevado de crianças não aprende a ler e a escrever mesmo sendo alunos e alunas da escola desde a Educação Infantil e com a promoção automática garantida ao final da classe de alfabetização? Como compreendemos³ os alunos e

¹ Coordeno o projeto de pesquisa: *A formação da professora alfabetizadora no exercício da docência e a construção cotidiana de uma escola inclusiva e democrática*. Essa ação investigativa conta com a participação de duas alunas do Curso de Pedagogia/UniRio: uma, bolsista IC/CNPq e a outra, bolsista voluntária.

² Há mais de dez anos que um grupo de professoras alfabetizadoras dessa escola, grupo do qual sou parte, vem estudando, investigando e, como diria Jorge Larrosa (2003), *conversando* sobre a prática pedagógica/alfabetizadora realizada cotidianamente no dia-a-dia da sala de aula. Além dos *espaçotempos* institucionais acontece, uma vez por mês, aos sábados, fora do horário regular de trabalho, os encontros do GEFEL (Grupo de Estudos de Formação de Leitores e Escritores). Nesses encontros ampliamos, de modo (com)partilhado, nossas compreensões sobre o processo *ensinoaprendizagem* através do movimento de articular *prácticateoriaprática*.

³ Utilizo, ao longo do texto, a 1ª pessoa do plural, pois o falar da professora, de seus saberes e fazeres falo também de mim, pesquisadora vinda da universidade, mas acima de tudo, professora alfabetizadora dos anos iniciais da Educação Básica que por mais de 15 anos fui. Muitas das dúvidas das professoras foram, em algum momento, dúvidas minhas e muitas das perguntas que hoje nos fazemos, ainda não tenho as respostas, mas

alunas? Como compreendemos o processo *ensinoaprendizagem*? Como temos alfabetizado? A prática alfabetizadora, implementada na escola, garante que as crianças compreendam as funções da linguagem escrita na sociedade na qual vivemos? As atividades de leitura e escrita articulam-se com as práticas sociais de leitura e escrita? Como temos lidado com as crianças que não aprendem no *tempo da escola*, crianças que não acompanham a turma? O que significa não acompanhar a turma? Como lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes modos de compreender o ensinado, diferentes modos de se relacionar com o conhecimento, com as pessoas, com o mundo, revelado pelos alunos e alunas? É possível lidar com a(s) diferença(s) fugindo da hegemonia da normalidade que contribui, decididamente, para a utilização da diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir os alunos e alunas que não aprendem, não lêem, não escrevem, não se comportam como a maioria?

Essas perguntas, mais do que as respostas, pois como nos fala Nuria Pérez (2001) é necessário mantermos viva a pergunta porque mesmo que não tenhamos a resposta, obrigamos a continuar perguntando, têm possibilitado o investimento na realização de uma prática pedagógica que transforme a diferença – que nos constitui – em vantagem pedagógica. A tão proclamada homogeneidade – nos modos de aprender e ensinar, nos modos de avaliar, nos modos de interagir com o(s) outro(s), nos modos de planejar, de selecionar os “conteúdos” escolares etc – vem, aos poucos, dialogando com a heterogeneidade real de toda sala de aula, possibilitando o aprendizado desafiador de compreender a singularidade e a pluralidade como traços constituintes do processo *ensinoaprendizagem*. Um aprendizado nada fácil para quem aprendeu, ao longo da sua formação, a compreender a *diferença* como “deficiência”, como o que foge à norma, como desvio, como falta, como impossibilidade devendo, portanto, ser controlada.

A presença da aluna surda na escola é, para algumas professoras, a possibilidade de fortalecer, nos diferentes *espaçostempos* escolares, ações pedagógicas comprometidas com a construção de um currículo escolar que “mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença” (BURBULES, 2003, p.160) de modo que a preocupação excessiva em nomear e apontar os “diferentes possa se deslocar para o movimento de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para as domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério”. (SKLIAR, 2005, p. 59).

juntas, de modo (com)partilhado temos investido na construção de uma escola mais democrática e mais solidária

A partir das discussões realizadas por Skliar (1998, 1999, 2001, 2003, 2005) sobre surdez, educação, alteridade e diferença, discussões inquietantes, instigadoras e provocadoras pretendo, nesse texto, socializar e debater limites e possibilidades de uma ação pesquisadora que procura, com as professoras de uma escola pública, investigar como lidamos, no dia-a-dia da escola, com a questão da surdez como diferença, questão nova e desafiadora para os profissionais da escola investigada. Outros autores e autoras farão parte dessa discussão ampliando as possibilidades de pensar (e praticar) uma educação, uma escola cuja *mesmidade não proíba a diferença do outro*.

Em 2003, participando de um Conselho de Classe a fala, angustiada, de uma das professoras alfabetizadoras (professora da 1ª série do Ensino Fundamental), chama minha atenção:

Eu não sei o que fazer (...) Há quase dois anos estou com Carla⁴. É muito difícil, para mim, trabalhar com uma aluna surda! Como avaliar? Ela é uma criança alegre, se dá bem com todos os colegas, mas... A turma está lendo, menos ela.

Sem experiência no trabalho com crianças não ouvintes, a professora se sentia desamparada, despreparada e sem condições de avaliar a aluna. O que fazer? Como agir? Como alfabetizar uma aluna que não ouve se o dizer, o pensar e o conhecer, no dia-a-dia da sala de aula, nessa escola, como em tantas outras, são mediados pela oralidade, linguagem ainda privilegiada no processo de ensinar/aprender? Sua fala/pedido de socorro ecoava pela sala de reunião mediante o silêncio existente. A responsabilidade pelo trabalho com essa aluna era, basicamente, dela, professora de turma, pois as crianças que não “acompanham a turma”, as que não aprendem e/ou não se comportam de acordo com as expectativas da escola/professoras, as que fogem dos padrões compreendidos como “normais”, são selecionadas, destacadas e encaminhadas para atendimentos “especiais” dentro e/ou fora da escola. Com essa aluna não era diferente⁵. A força da armadilha que nos captura para a compreensão da *diferença* como *deficiência* é forte.

de modo que todos os alunos, alunas, professoras e pesquisadoras nela possam aprender e ensinar.

⁴ Como não discuti com as crianças da turma investigada, sobre o uso ou não de seus nomes próprios nos textos produzidos e publicados, opto por alterar o nome dessa aluna.

⁵ Uma professora surda, oralizada, que atua no Curso de Formação de Professores (Curso Normal Superior de Educação) da própria escola, uma vez por semana, fora do horário regular das aulas, trabalhava com essa aluna, no intuito de alfabetizá-la. Essa mesma professora, uma vez na semana, por um período de duas a três horas, participava das atividades realizadas em sala de aula.

Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as duas formas principais de conhecimento da modernidade, *o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação* (SANTOS, 2000), nos ajuda a compreender esse modo de lidar com a diferença no dia-a-dia da sala de aula. Para *o conhecimento-regulação*, que tem a primazia sobre *o conhecimento emancipação*, a ordem é a forma hegemônica de saber. A diferença, para *o conhecimento regulação*, representa o caos, a desordem - forma hegemônica de ignorância. Por esse motivo deve ser evitada, silenciada e até apagada.

A diferença, por ser uma forma de complexidade (BRIGGS;PEAT, 2001), anuncia imprevisibilidade e indeterminação nos processos educativos, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços escolares marcados pela busca da homogeneidade. Sob o olhar da *regulação*, as associações estabelecidas entre diferença e caos, diferença e desordem, diferença e turbulência, sinalizam impossibilidade de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade real de toda sala de aula, rica característica dos processos sociais, passa a ser negligenciada pela escola e vivenciamos, cotidianamente, o que nos fala Skliar: “está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo” (SKLIAR, 2003). Nesta perspectiva, essa aluna surda, como tantas outras alunas e alunos ouvintes – os PNEs (Portadores de Necessidades Especiais), como têm sido nomeados - precisam de correção, normalização, medicalização. Não foi por acaso que a mãe da aluna não ouvinte chegou a explicitar, algumas vezes, o desejo de que sua filha *voltasse* a ouvir⁶.

Como a sociedade, a escola, na perspectiva teórica do *conhecimento regulação* termina por investir, até sem perceber, em ações cotidianas que naturalizam a relação *normal – anormal*. Sem questionar essa e outras premissas dualistas – corpo/mente, natureza/cultura, objetivo/subjetivo, razão/emoção, bom/ruim, certo/errado, etc – tornam-se familiares. A seleção, nomeação e discriminação dos estudantes *portadores de necessidades especiais* durante as discussões pedagógicas realizadas são compreendidas, por um grupo significativo de professoras, como óbvia e natural. E, na maior parte das vezes, a solução encontrada é o encaminhamento para os especialistas de modo que os casos possam ser entendidos e administrados. Enquanto isso, no cotidiano escolar, essas crianças e jovens são *tolerados* sob o discurso do respeito à diversidade. Desse modo,

⁶ Carla ficou surda um pouco antes de completar um ano de idade em decorrência da meningite que contraiu. Com surdez pré-lingüística, pois não se apropriou da linguagem oral, chegou na escola, com cinco para seis anos, sem utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia etc (...) são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. (SKLIAR, 1998: 12,13)

Uma *certa diversidade* que termina por mascarar/ocultar *as diferenças*, pois nossa aceitação, nosso respeito, nosso reconhecimento para com *o outro – o diferente/anormal* - é um pressuposto, uma atitude necessária de modo a permitir/tolerar que *o outro* seja o que é ou, através da nossa intervenção e generosidade, o tornemos *normal*, igual a nós. E, sob esta ótica, a mesmidade da escola termina por “proibir” a diferença do outro.

(...) mantém-se uma lógica de relação de poder entre quem **hospeda** – que é quem estabelece as leis de composição da diversidade, os fluxos de migração, as relações comunitárias do trabalho etc. – e quem é hospedado – que, para tal efeito, deve, na maioria dos casos, desvestir-se de suas tradições, desculturalizar-se, descomunalizar-se, descorporalizar-se, destituir-se como sujeito para ocupar o lugar da diversidade. (SKLIAR, 2003, p. 206)

Penso que o grande desafio da escola, ou seja, nosso necessário e emergente aprendizado é, *compreender*, e não apenas aceitar, como nos fala Humberto Maturana (1999), *o outro como legítimo outro* e, nesse processo, procurar se afastar, mesmo sabendo da dificuldade, de uma *relação de colonialidade com a alteridade*. O antes afirmado retorna em forma de pergunta: a mesmidade da escola “proíbe” a diferença?

O cotidiano escolar, *espaçotempo* de complexidade, multiplicidade, incerteza e possibilidades, ao contrário do modo como aprendemos a compreendê-lo: definido pela ordem, regularidade, previsibilidade e repetição pode revelar, nas ações mais rotineiras, a tensão entre *regulação* e *emancipação*. Como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2000), é necessário e urgente perseguir a *revalorização, reinvenção e primazia* do conhecimento emancipação, uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental, sobre o conhecimento regulação. Essa ação implica na (re)valorização da *solidariedade como forma de saber* (SANTOS, 2000) subsidiando um fazer pedagógico que não se compreenda o *outro* como um *outro* incompleto, insuficiente e que deve, portanto, ser corrigido e normalizado. Neste sentido, tem sido instigante, provocador e um grande aprendizado a tentativa, cotidiana, de lidar com a surdez como diferença rompendo com uma concepção, ainda hegemônica, de localizar a surdez dentro dos discursos e práticas vinculadas a deficiência. As investigações, em sala de aula, têm sinalizado que as crianças precisam de ajuda, de atendimentos variados e

singulares, que aprendem em tempos e por caminhos não homogêneos, independentes de serem ouvintes ou surda.

A professora que trabalha com a aluna surda, desde 2004, quando, juntas, começamos a investigar o processo alfabetizador vivenciado por esta aluna e seus colegas ouvintes, desenvolve uma ação alfabetizadora que investe na dialogicidade, na produção de textos escritos e orais, de modo que as crianças possam aprender a ler e a escrever usando, praticando e experienciando a linguagem escrita, procurando fugir de uma prática pedagógica que tem a memorização e a repetição como eixos do trabalho. Carla, provocada a participar das atividades realizadas, dentro e fora da sala de aula, foi evidenciando a subordinação do currículo ao ensino da oralidade e, ao mesmo tempo, foi instigando-nos a pensar e a compreender a surdez como uma experiência visual, embora se comportasse como se ouvinte fosse, pois praticamente não convivia com surdos. Várias vezes, quando solicitada a ler, lia emitindo sons incompreensíveis e se posicionando (desde segurar o papel ou livro, até o movimento com o corpo) como seus colegas ouvintes faziam. Em casa e na escola usava gestos mímicos, desenhava, dramatizava, recorria a datilologia (dizia as palavras utilizando o alfabeto manual em Língua de Sinais), usava sinais (itens da LIBRAS). Ela e os que com ela conviviam usavam de todos os recursos possíveis de modo a garantir a comunicação. Vivíamos, na escola, o destacado por Regina Maria de Souza (1998):

(...) professores e alunos não falavam, via de regra, a mesma língua, isto é, não havia um sistema lingüístico comum a ser compartilhado. Em muitas situações não se poderia afirmar que o educando fosse usuário de uma língua. De fato, as crianças e mesmo os adultos surdos muitas vezes chegavam às escolas trazendo um “sistema” de comunicação muito simples, fortemente alçado na pantomima e em gestos de apontar. Outros pareciam ter estabelecido com os pais uma forma de comunicação mais complexa, composta por gestos e sons, mas que por conceito não poderia ser, nem substituir, uma língua. (SOUZA, 1998, 10)

Procurávamos, guiadas pela opção política de aprender com a diferença e não isolar e destacar *os diferentes*, não “falar” com Carla isolando-a das outras crianças e, também de não achar natural que ficasse, como algumas vezes presenciei, no ano anterior, à parte do discutido, pensado e trabalhado em sala de aula. As crianças eram (e são), nesta turma, provocadas a tomar decisões e a interferir nas propostas a serem realizadas pelo grupo; a dizer, escrever, desenhar, representar o que pensam e sentem; a discutir, coletivamente, os conflitos existentes; a revelar seus saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001); a ajudar os colegas, a aceitar ajuda no desenvolvimento das atividades. Algumas professoras dessa escola, como a professora de Carla, procuravam atuar na zona de desenvolvimento proximal

das crianças (VYGOTSKY, 1989, 1991) investindo nos conhecimentos prospectivos – conhecimentos potenciais – em vez dos já consolidados.

A investigação e as discussões realizadas sobre esse processo foi tornando mais evidente a necessidade da presença regular, em sala de aula, de uma professora e/ou estagiária usuária da língua de sinais. Discordávamos, radicalmente, do que nos disse a fonoaudióloga que trabalha com Carla “você não têm que se esforçar para entendê-la, como estão fazendo, ela é que tem de se esforçar para entender vocês, pois está entre ouvintes”. Mesmo iniciantes na discussão (e investigação) sobre surdez e educação procurávamos estabelecer, com clareza, as fronteiras políticas da proposta educativa em construção – não queríamos produzir e reproduzir uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvendo a idéia da supremacia do ouvinte (evidente na fala da fonoaudióloga, por exemplo).

O uso cotidiano, em sala de aula, do português – oral e escrito – e da língua de sinais, pelas crianças, professoras, alunas bolsistas, pesquisadora se insere, para nós, no que Skliar (1999) denomina de *educação bilíngüe numa perspectiva crítica*: a possibilidade de transformação das relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos. Não podemos esquecer que “a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos **nós** e quem são os **outros**”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

A pressão exercida junto a Gerência de Inclusão⁷ e equipe técnico-pedagógica da escola garantiu, quase no final do 1º semestre do ano passado (2005), a contratação de uma professora surda para atuar nesta turma.

A surpresa vivenciada por Carla foi evidente. Nesta época, tendo ampliado seus conhecimentos sobre a língua de sinais, com as alunas bolsistas que, duas vezes na semana estavam em sala de aula e, também, com a fonoaudióloga⁸ que a atendia, perguntou, utilizando a língua de sinais, para uma das alunas bolsistas *se surdo podia ser professora*. Interagir com a professora surda, mais do que qualquer outra experiência vivida no cotidiano da escola, foi crucial para que começasse a se perceber como surda, pois foi *o encontro surdo/surdo*.

⁷ Órgão que presta assessoria às escolas da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do de Janeiro) oferecendo cursos, orientando e realizando discussões que visam a implementação de políticas públicas de inclusão de estudantes com *necessidades educativas especiais* nas escolas regulares.

(...) Nos contextos sociais persiste a idéia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível. Os surdos, nessa situação, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo em uma terra do exílio (...) Este é o ambiente onde vive a grande maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante. A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro do surdo/surdo. (SKLIAR, 1999, p. 11).

Temos experienciado o que Wrigley (1996) citado por Skliar (1999) chama de *a invenção quotidiana da surdez*. Carla começou a se narrar de modo diferente. Começou a compreender os surdos também de uma outra forma percebendo-os e, desse modo percebendo a si mesma, como sujeitos potentes e capazes. A cada dia que passa, usa e pratica com mais fluência a língua de sinais. Ao contrário do já vivenciado, inúmeras vezes, em sala de aula, lê os textos que produz e os trabalhados em sala utilizando a língua de sinais, sem inibição. Seus colegas de turma estão também aprendendo, como nos falou um deles, *a falar com as mãos*, como Carla. Mas, estão acima de tudo, aprendendo a se relacionar com a surdez a partir da perspectiva teórica, epistemológica e política da diferença e não do ponto de vista, ainda hegemônico, da deficiência.

A presença na escola de uma professora surda tem evidenciado a dificuldade encontrada, pelas próprias professoras, em lidar com essa questão. Era comum, no ano passado, isto é, em 2005, nas reuniões pedagógicas, se a aluna bolsista, usuária da língua de sinais não estivesse presente, a exclusão da professora surda. Inexistia a preocupação em falar mais devagar (essa professora é oralizada e “lê” os lábios) e de frente para professora surda ou uma das professoras da escola, usuária da língua de sinais, realizar a “tradução” das discussões em andamento. Mesmo sem perceber, a própria professora surda e a aluna bolsista, por várias vezes, se colocavam em uma posição física na sala de reuniões mais afastadas do grupo e fora da roda de discussão. Inclusive a própria professora surda ao ser solicitada a falar, por mais de uma vez resistiu alegando não ter o que dizer. Eu e Ana Paula, professora de Carla, temos insistimos e a provocamos para que participe efetivamente das discussões e estudos realizados, embora a língua pela qual se expressa e constrói conhecimentos não seja a

⁸ Embora a ação tenha como foco a oralização e leitura labial, Carla tem acesso ao aprendizado da língua de sinais durante as sessões de terapia.

língua dos professores e profissionais ouvintes da escola. Skliar (1999, ps 24-25) tem nos ajudado a compreender que

o problema não é a oposição entre a língua oral e a língua de sinais. A questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder lingüístico dos professores e o processo conseqüente de deseducação.

A investigação com o cotidiano, a partir de uma perspectiva complexa, possibilita a percepção e o aprendizado de que a mesmidade da escola *proíbe e não proíbe* a diferença, pois a permanente tensão entre os *conhecimentos regulação e emancipação*, presente no cotidiano escolar, revela o confronto entre ações que legitimam relações com o outro que, a todo momento, demonstram *esta mal ser o que se está sendo* ou *está bem ser o que nunca poderá ser* e, ações com a alteridade que nos desafiam a experienciar uma educação, uma relação pedagógica inspirada em dois princípios radicalmente novos: “não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é”. (SKLIAR, 2003: 209).

REFERÊNCIAS:

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRIGGS, J. & PEAT, D. **Espejo y Reflejo: del caos al orden – guia ilustrada de la teoria del caos y la ciencia de la totalidad**. 3 ed., Barcelona: Gedisa editorial, 2001.

DUSCHATZHY, D.; SKLIAR, C.. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, M. T.. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRE, N. P. L.. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, B. S.. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Cortez, 2000.

SOUZA, R. M.. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C.. **Pedagogía (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.) **A atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Org.) **Cotidiano: diálogos sobre diálogos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: 3. ed. Martins Fontes, 1991.

CARMEN SANCHES SAMPAIO

Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Pesquisadora do Grupalfa: Grupo de Pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*UFF. Participante do GES – Grupo de Estudos Surdos e Educação/Unicamp.
E-mail: carmensanchess@ig.com
