

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO

**(PER)CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SURDOS CAPIXABAS: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2012**

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO

**(PER)CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SURDOS CAPIXABAS: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA
2012**

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V658p Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa, 1979-
(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas :
constituição da educação bilíngüe no estado do Espírito Santo /
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. – 2012.
219 f.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação bilíngüe - Espírito Santo. 2. Professores -
Formação. 3. Surdos - Educação. 4. Língua de sinais. 5.
Experiência. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO

**(PER)CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS
CAPIXABAS: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em 18/04/2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profa. Dra. Edna de Castro Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Madalena Klein
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*A mim e a meus pais, surdos,
que, mesmo não sabendo onde
eu
chegaria, fizeram o melhor que
puderam.*

*A meu marido, Leonardo, e ao
meu filho, Miguel, que, por um
tempo, mesmo eu tendo me
perdido, ajudaram-me a me
encontrar.*

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo à minha querida orientadora, Profa. Dra. Sonia Lopes Victor. Sem a confiança dela em mim, eu não teria trilhado o caminho acadêmico. Obrigada, minha querida, pelo seu apoio e pelos seis anos de trabalho juntas.

Às professoras Denise Meyrelles de Jesus e Edna de Castro Oliveira que gentilmente aceitaram participar da minha banca em meio aos seus inúmeros afazeres. Quero agradecer também por terem feito parte da minha formação desde a graduação. Não poderia ter escolhido melhor para estarem, neste momento, comigo também.

As professoras Adriana da Silva Thoma e Madalena Klein, minhas referências bibliográficas, que hoje se sentam nesta banca, aceitando meu convite. Vocês são muito queridas, pessoas maravilhosas e acolhedoras. Obrigada por tudo.

Agradeço também à Profa. Maura Corcini Lopes, minha grande referência bibliográfica, além de ser uma pessoa linda, querida, que também acreditou em mim e gentilmente se dispôs a ler meu texto. Desde a qualificação, deu-me aulas maravilhosas sobre Foucault. Ouvi-la falar é um deleite teórico e me faz muito bem. Como aprendo!

Agradeço à minha mãe e à minha sogra que me ajudaram muito cuidando de Miguel para que eu pudesse escrever. Agradeço demais a vocês!

Aos meus grandes amigos de trocas teóricas, profissionais e outras tantas trocas! Eternos amigos, irmãos, companheiros de luta e de vida. Coloco aqui em ordem alfabética, pois não sei mensurar a importância de cada um de vocês! Aline de Menezes Bregonci, Janete Nantes, Jaqueline Anherit Siqueira, Jefferson Moreira Santana, Keli Simões Xavier, Keila Cardoso Teixeira. Aprendo com vocês todos os dias! E a cada dia aprendo a amar vocês mais!

Agradeço aos colegas virtuais que, no *facebook*, junto comigo, sofriam, choravam e trocavam as alegrias e desesperos de sermos acadêmicos. Não dá para listar aqui, mas lembro-me de cada um de vocês!

Agradeço às professoras e aos professores que dialogaram comigo no tempo todo da minha pesquisa, dispondo-se a narrar suas histórias.

Aos surdos e ouvintes militantes da causa surda em prol de uma escola bilíngue. Aprendo com vocês todos os dias.

E agradeço, enfim, a tantos outros que se dispuseram a trocar figurinhas comigo em todo o processo. Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, aos funcionários do programa, desde a secretaria à limpeza. Além dos colegas da Turma 5 do Doutorado e quero ressaltar aqui, minha querida Fabiana Rangel, colega de orientadora e de trocas maravilhosas com nossas bases teóricas.

Agradeço a aprendizagem constante que tenho com minha querida Virgínia Abrahão e meus queridos alunos do Letras Libras, pois ficamos quatro anos juntos (eu no Doutorado e vocês na Graduação, tão especial e importante para a história da educação dos surdos no Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Espírito Santo).

*Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante*

*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

(Raul Seixas)

RESUMO

Esta tese problematiza os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, abarcando a constituição do conceito de educação bilíngue, que não se dá de forma linear, pois se trata de um conceito criado a partir das práticas e das experiências desses sujeitos. Tem como objetivo geral compreender o “tornar-se” professores de surdos com os saberes de experiência constituídos juntamente com os saberes considerados acadêmicos. Esta tese tem como objetivos específicos: a) discutir o processo histórico que constitui a formação dos professores de surdos; b) relacionar o processo histórico e os discursos desenvolvidos nos cursos clássicos de formação; c) discutir como as práticas bilíngues constituem o próprio conceito; d) analisar, por meio das narrativas dos professores, como as formações iniciais e continuadas os tornam professores de surdos e constituem as práticas bilíngues. Nestes momentos fluidos na educação de surdos no País, a formação desses profissionais atravessa percursos não determinados, criando possibilidades outras daquelas que estariam na ordem do desejo do que seria uma educação bilíngue satisfatória. O trabalho com Michel Foucault, como base teórica, possibilita discutir as diferentes formas de constituição e subjetivação dos professores de surdos, observando como a atitude e a contraconduta dão contornos a educação bilíngue. Analisa os movimentos surdos como possibilidade de diálogo, lutas e constituição desse conceito. Como metodologia de trabalho, foram utilizadas as narrativas de professores que atuam com sujeitos surdos dispostas como uma rede de conversações e que possibilitaram uma série de ações: análise de currículos dos cursos de formação de professores de surdos ao longo da história, a história dos movimentos surdos no Brasil e no mundo e as formações na perspectiva da educação bilíngue. Utiliza, para discutir as narrativas, Walter Benjamin, com seu texto “O narrador” e dialoga com Larrosa numa escrita possivelmente ensaísta. Como resultado, percebe que ainda há equívocos graves, quando se confundem as funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo: o intérprete de Língua de Sinais e o professor bilíngue. Apresenta, por meio

das narrativas dos professores, os diferentes percursos de formação, considerando como esses percursos delineiam discursos que vão desde os religiosos aos pretensamente científicos. Esta tese se encerra mostrando possibilidades de formações, sem modelos, mas basicamente apontando princípios que optem por formar professores numa perspectiva de que os sujeitos surdos sejam de fato protagonistas do processo da educação bilíngue, como se tem buscado incessantemente, a fim de que possam ter acesso a um ensino de qualidade numa escola em que a sua língua seja língua de instrução.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Formação de professores de surdos. Experiência. Contraconduta. Práticas bilíngues.

ABSTRACT

This thesis discusses the knowledge, practices and experiences that permeate the formation of teachers for deaf students, including the constitution of the concept of bilingual education, in which does not happen linearly once it is a notion created from the practices and experiences of these individuals. In this way, this work aims to understand how the teachers become teachers for deaf people with the knowledge acquired from their previous experience as well as with the knowledge considered academic. The specific objectives of this thesis are: a) describing the historical process that constitutes the formation of teachers for deaf students; b) connecting the historical process and discourses developed in the classical training courses; c) discussing how the bilingual practices constitute their own concept; d) analyzing through the teachers' narrative how the initial and continuing training transform them into teachers of deaf students, as well as the way this training constitutes the bilingual practices. Due to the fact that the deaf education in this country has been living in fluid moments, in which the training of educational professionals goes toward undetermined routes, it has created possibilities that sometimes are not the ones that would fit a proper bilingual education. This work had Michel Foucault as the theoretical basis which brought the possibility to discuss different ways of forming the constitution and subjectivity of teachers of deaf students and how the attitude and the counter-conduct model the bilingual education. Throughout this work the deaf movement was analyzed as a place of dialogue, struggle and possibilities of constitution concerning this concept. As the working methodology, it was used the narratives of teachers who work with deaf people and these narratives were organized and displayed as a network of conversations that made possible a series of actions: analysis of the curricula of teacher's training for tutoring deaf students throughout history, the history of the deaf movements in Brazil and in the world and the formations from the bilingual education perspective. In this thesis, in order to discuss the narratives, the text "The Storyteller" by Walter Benjamin was used as a referenced. The present work was also written in a possibly essayist style, which dialogues with Larrosa. As the result, it is noticed that there are still serious misunderstanding when the functions of new professionals that appear in this process are mixed: the

interpreter of sign language and the bilingual teacher. In addition, it was presented through the teachers' narratives the different paths in their formation and how these trajectories trace discourses that are from religious to scientific ones. Finally, this thesis is concluded by presenting possibilities of training, without role models, but indicating principles that choose to train teachers in a perspective that deaf people are actually protagonists in the process of bilingual education as they have been looking for it, in a school where they have access to an education of quality, in which, their language is the language of their instruction.

Key-Words: Bilingual Education; teacher's training for tutoring deaf students; experience; counter-conduct; bilingual practices.

SUMÁRIO

PREÂMBULO: NOTAS DE UM COMEÇO	15
INTRODUÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA	20
O porquê da escolha desse tema	21
(Per)cursos da minha própria formação docente	31
CAPÍTULO I- CONTORNOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DESTE TRABALHO : CAMINHOS PERCORRIDOS	37
Narrativas e Experiências	45
Os cursos de formação: rede de conversações	62
A experiência de si e as formas de ver a educação bilíngue.....	64
CAPÍTULO II- SABERES-PODERES: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA ONDE O PRÓPRIO LUGAR É FLUTUANTE	74
A formação dos professores de surdos	87
O professor de surdos como intelectual específico	91
CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ATITUDE E CONTRACONDUCTA	105
Ser bilíngue como estratégia de sobrevivência: viver nas fronteiras.....	109
A linguagem, a língua e o sujeito surdo bilíngue.....	110
Dispositivos para garantir o sujeito surdo bilíngue.....	112
Políticas bilíngues, políticas “maiores”?.....	117
Os movimentos surdos no mundo ocidental e seus impactos em diferentes perspectivas bilíngues.....	121
Localização política do que denominamos bilíngue: o caso da américa latina e do Brasil.....	126
Os movimentos surdos e a discussão atual sobre a proposta de inclusão no Brasil.....	130
CAPÍTULO IV- (PER)CURSOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: OS PRINCIPAIS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	135
A questão do oralismo e a formação dos professores	137
A inclusão e a formação de professores de surdos: novas perspectivas?.....	141
O atendimento educacional especializado e o decreto 5.626/2005: conflitos na formação dos professores de surdos.....	148

CAPÍTULO V AFINAL, QUEM SOMOS NÓS PROFESSORES DE SURDOS?	153
Experiências bilíngues: atitude e contraconduta	179
A trajetória do grupo de estudos surdos e os cursos de formação: Primeiros ensaios de formação de professores na perspectiva bilíngue	192
O segundo encontro de formação: cartas de começo	199
E, por fim, pensar em projetos bilíngues?	201
PARA ALGUMAS NOTAS DE FIM	206
REFERÊNCIAS	210

Preâmbulo: notas de um começo...

"Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço".

(Clarice Lispector)

PREÂMBULO: NOTAS DE UM COMEÇO...

Clarice Lispector inspira muito bem a ordem dos acontecimentos ao tomar a folha em branco: escrever é mexer com o que está oculto, é acordar o adormecido. Num texto que durou quatro anos, isso é mais do que medo, é começar sem saber como terminar. É metamorfosear-se, andar por um terreno movediço com passos firmes tateando no escuro a cada passada. Posso por isso afirmar aqui que comecei de um jeito e, à medida em que lia e dava a cor preta a meu papel branco, eu me modificava **COMPLETAMENTE**. Às vezes queria acabar com tudo, outras vezes queria escrever, e as madrugadas me acompanhavam. Mas essa é a vida das pessoas que escolhem encarar o medo de escrever naquela folha branca que pode revelar a sua conversão, a sua vida.

Algumas perguntas são altamente pertinentes, quando, ao abrir o computador, me colocava diante do exercício de escrever, numa fase em que queria pensar e ler apenas. Rodeavam-me, nesse momento, simples perguntas do tipo: “Como enfrentar a folha branca do computador?”.

Como fazer com que essa folha branca não espantasse de mim o desejo e a paixão de dar autoria a um texto? Vale aqui esclarecer que achei em Foucault escritos que particularmente me interessaram diante da empreitada e do desafio que se coloca a mim neste instante.

Um deles foi numa entrevista a Trombadori (1978). Foucault fala sobre a escrita e deixa claro que, quando escreve, escreve não para enunciar algo descoberto, uma verdade ou uma teoria. Quando escreve, escreve para mudar a si mesmo, metamorfoseia-se durante o exercício da escrita. Foucault (2010, p. 290) diz:

Não penso jamais a mesma coisa, pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que penso, antes

mesmo de começar a escrevê-lo não teria jamais coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa que tanto eu gostaria de pensar. De modo que o livro me transformou e transforma o que penso [...]. Eu sou um experimentador, não um teórico [...]. Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa de antes.

Gostaria de pensar na escrita desta tese numa experiência e na possibilidade da impossibilidade de ser o que se é desde sempre. Todavia, por mais que se esteja cumprindo protocolos acadêmicos, o fato de dar autoria a um texto está relacionado diretamente com a paixão por aquilo que se escreve. Foucault (2006) afirma que não são em todos os discursos que há uma necessidade de nomear seu autor. Porém, nos discursos denominados acadêmicos, é fundamental que se dê nome a quem escreve, pois “O nome do autor, é um nome próprio” (FOUCAULT, 2006, p. 272). Recorre a quem lê tais discursos acadêmicos associar um nome a uma obra, ou a um texto, ou ainda a um conjunto de ideias. O *status* de determinado texto, tanto acadêmico quanto literário, se dá quando nomeado. É tal autor quem diz, é tal autor quem contrapõe e assim vamos caminhando na escrita de nosso texto.

Porém, se estou tratando este momento como uma experiência de metamorfose de mim mesma, um experimento, não posso deixar de me apaixonar pelo que escrevo. Quando um texto atravessa nossas vidas, e os sentidos tomam rumos anteriormente não calculados, significa que a escrita está de fato ligada à paixão.

Fischer (2005) aponta a necessidade de assinar o que lemos. Propõe-nos pensar textos apaixonados e apaixonantes, uma escrita que nos aproxima de quem lê ou de quem produz. As perguntas com que Fischer (2005) nos provoca estão estritamente ligadas a questões que, na pressão de produzir academicamente, são por vezes deixadas de lado: “Podemos (e devemos) escrever a nós mesmos no texto científico?”. Ser ausente em muitos textos acadêmicos denuncia muitas vezes a falta de paixão daquele que cria.

Vale a pena ressaltar a frase que a autora cita de Skliar (apud FISHER, 2005, p. 119): “Tudo o que é diferente de nós não pede licença para irromper em nossas vidas”. De fato, muito de nossas pesquisas que são escritas são acontecimentos, são devires. E isso torna a escrita acadêmica gostosa e vívida. E não apenas em textos e autores que reduzimos à monótona repetição do já dito. Afinal, ao utilizar um autor na escrita acadêmica, de certa forma o reescrevemos, nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu (FISCHER, 2005).

Ainda me remetendo a Foucault, quando ele relata sobre sua relação com a escrita, vale ressaltar que o desejo de escrita do autor surge quando ele vive uma experiência de “estrangeiridade”. Em “A palavra nua”, uma entrevista que dá para o Le Monde, em 1966, logo após escrever “As palavras e as coisas”, Foucault (2011, p. 1) diz:

Assim, minha relação com a escrita era um pouco complicada, um pouco sobrecarregada. Mas existe outra recordação, bem mais recente. É o fato de que, no fundo, eu nunca levei muito a sério a escrita, o ato de escrever. O desejo de escrever só surgiu forte em mim quando eu tinha cerca de 30 anos. Para chegar a descobrir o prazer possível da escrita, foi preciso estar no exterior. Eu estava vivendo na Suécia e me via obrigado a falar o sueco, que conhecia muito mal, ou o inglês, que praticava com muita dificuldade. Meu conhecimento fraco dessas línguas me impediu de dizer o que eu realmente queria durante semanas, meses, até mesmo anos. Eu via as palavras que queria dizer sendo travestidas, simplificadas, tornando-se como pequenas marionetes irrisórias à minha frente, assim que as pronunciava. Nessa impossibilidade de usar minha língua própria, percebi, em primeiro lugar, que esta possuía uma espessura, uma consistência, que ela não era simplesmente como o ar que respiramos, uma transparência absolutamente insensível, mas que tinha suas leis próprias, seus corredores, suas linhas, seus declives, suas costas, suas irregularidades -em suma, que tinha uma fisionomia e que formava uma paisagem na qual podíamos caminhar e descobrir em volta das palavras, das frases, de repente, pontos de vista que não apareciam até então. Nessa Suécia em que tinha que falar uma língua que me era estranha, compreendi que podia habitar minha língua, com sua fisionomia repentina particular, como o lugar mais secreto, mas mais seguro, de minha residência nesse lugar sem lugar que é o país estrangeiro no qual nos encontramos.

Escrever, para mim, também é habitar um mundo numa língua que desperta

sentimentos adversos. Amada por ser, com a Libras, minha língua de compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, complicada por ser usada como instrumento de dominação dos sujeitos surdos que veem sua língua, Libras, inferiorizada pela minha língua querida. Meus pais também são esses “sujeitos surdos”. Ser estrangeira em meu próprio idioma (português) ou ser estrangeira na língua dos meus pais (Libras) me faz querer me refugiar na escrita como sempre fiz em toda a minha vida. Diários, anotações, cadernos de recordação... tudo que envolve escrita, desde meus cinco anos, quando dominei essa arte, trouxe a mim o fascínio e a necessidade de expressão. É como se a escrita fosse um outro mundo, um outro processo.

Foucault também relaciona a escrita com a morte, pois, para o autor, há um forte parentesco entre os dois. Traz o exemplo dos gregos que contavam as histórias de morte de seus heróis e deuses para imortalizar seu feito. Se o herói morresse jovem, as narrativas sobre ele o consagrariam e manteriam na imortalidade. Quando Aquiles resolve guerrear por Atenas em Troia, fica bem claro que, mesmo sabendo que sua morte poderia ser iminente, sua ideia era ficar na história da guerra, nas narrativas correntes que o imortalizariam. Isso representava a necessidade de uma vida curta, porém, gloriosa, muito mais gloriosa do que uma vida longa e insossa. Quando Heitor, príncipe de Troia, resolve enfrentar Aquiles, ele fica nas narrativas como uma lenda que o imortaliza na escrita da história, como alguém cheio de honras. “As mil e uma noites”, também são narrativas relacionadas com a morte, mesmo que de outra forma, já que Sherazade as conta para tirar a morte do ciclo de existência.

Pensar sobre a escrita como experiência, transforma esta tese em quase um diário, onde eu, como pesquisadora, vou caminhando com minhas angústias, questões, encontros e compartilhando com outros narradores suas angústias, questões e práticas. Até o último momento de escrita, havia questões abertas dos movimentos surdos que, conseqüentemente, trazem modificações nos percursos da formação dos professores e da educação bilíngue em nosso Estado. Questões ainda possíveis de serem exploradas, uma vez que os percursos da formação dos professores de surdos não acabam com o último

capítulo dela. Todavia outras possibilidades de reflexão são criadas quando acerto o ponto final.

Mas este trabalho constitui-se em uma tese e por isso ele precisa de um ponto final, o que não significa o encerramento das discussões, pois não há uma verdade que sinaliza um possível melhor futuro da educação das pessoas surdas. Mas há um eterno ensaio, experimentos, vida, processos. O próprio percurso educacional dos surdos no Estado do Espírito Santo que quero aqui enunciar não é linear e uniforme. Ele é plural, multi e por isso minha escrita tende a acompanhar esse processo.

Nesse movimento de experiências e experimentos, ser filha de surdos é ocupar um lugar nesta ordem discursiva. E, além disso, ser professora bilíngue também me coloca num lugar específico entre o grupo que trabalha comigo. Por isso, neste texto, falo sobre a formação dos professores de surdos, os percursos e as experiências da educação de surdos o que com certeza são temas relacionados de forma estreita com este lugar que ocupo.

Vale ressaltar que é um texto que vem sendo escrito há pelo menos três anos e, por isso, ele acontece de diversos modos. Com esses modos, meus pensamentos vão sendo moldados a cada tempo que passa. Minhas certezas substituídas por outras ou mesmo por incertezas. Perguntas são refeitas, modificadas e reescritas, mas uma hipótese se comprova nesse processo: um professor de surdos consegue se identificar muito mais com o ofício quando é engajado no movimento surdo pela luta por uma educação de qualidade para esses sujeitos. Seus conceitos sobre a educação dos surdos, sobre o sujeito surdo vão sendo moldados a cada percurso formativo em que se engaja, mas principalmente os subjetivam e influenciam diretamente na perspectiva bilíngue que vai sendo configurada.

A formação dos professores de surdos não se descola em momento algum das

práticas e dos discursos que constitui a experiência desse profissional. Essas experiências e atitudes constituem, por sua vez, o que chamamos hoje de educação bilíngue, grande discurso que se coloca, neste nosso presente, como uma verdade de salvação para o sujeito surdo. Mas o que estamos chamando de bilíngue? A formação dos professores de surdos está dando conta de discutir esse conceito? Ou esse conceito é que constitui a formação?

INTRODUÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA...

“A ordem do discurso” (2005) é o texto compilado da primeira aula de Foucault no início de sua carreira no Collège de France, com uma conferência em que discute justamente a pertinência e a potência do discurso no processo das análises teóricas e apresenta suas inquietações: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2005a, p. 8).

O perigo está justamente no que esses discursos criam quando são produzidos. Falamos constantemente de mudanças discursivas na área da educação de surdos, de mudanças em discursos que capturam de forma aparentemente definitiva os conceitos sobre surdez, surdos e educação bilíngue. Segundo Foucault (2005, p. 8-9):

Eis a hipótese que gostaria de apresentar [...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Focando ainda o discurso da “Educação para todos” que hoje captura os conceitos sobre surdos e surdez, em uma sociedade como a nossa, segundo Foucault (2005), contamos com o mais familiar princípio de exclusão, que é o procedimento de interdição discursiva. “Sabe-se bem que não se pode dizer tudo, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2005, p. 9).

Essa interdição no discurso está não apenas associada ao discurso “maior” que rege as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão adotada pelo Ministério da Educação, mas, também, há uma interdição nos movimentos sociais dos sujeitos surdos, quando chamam pra si, e somente para si, o direito de questionar, de se colocarem num procedimento de resistência relativa ao discurso maior. Ou seja, três interdições expostas: o objeto a que se refere, a

circunstância em que é dito e a exclusividade de quem diz.

Outro princípio de exclusão é a rejeição do discurso. Vimos isso o tempo todo, quando o discurso do surdo, historicamente, é tensionado pelo discurso audista. Afinal, não tem a mesma circulação. Tomando como referência as palavras de Foucault (2005) sobre a loucura, podemos afirmar que a palavra do surdo é rejeitada automaticamente, considerada nula, não tendo verdade ou importância histórica. Pode, também, diferente da rejeição, ser considerada uma palavra com estranhos poderes, ou capaz de “[...] dizer uma verdade escondida, de pronunciar o futuro, de enxergar com toda ingenuidade o que os outros não percebem. Capaz de cair no nada ou de ser enaltecida” (FOUCAULT, 2005, p. 10, 11).

Em todo tempo de produção de diferentes discursos sobre a surdez e sobre os surdos, nunca se deu tanto valor a palavra ao surdo como hoje. Ele também tem tomado para si o propósito sério de constituir seus próprios discursos em meio a tantas possibilidades e nomes criados em nossa atualidade.

A criação do discurso e das formas como se compõe (com seus princípios de exclusão), está relacionada diretamente com o desejo e o poder. Nada mais espantoso, já que as suas interdições estão diretamente ligadas a isso. Afinal elas existem...

[...] visto que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - a história não cessa de ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2005, p. 10).

O porquê da escolha desse tema...

Estou enviando em anexo a parte da Revista Feneis sobre a reportagem CONAE¹, a nova jornalista Regiane fez entrevista com a responsável pelas políticas do MEC sobre a cultura surda e ela rebaixou esta cultura, veja o dizer dela na página 23, 3º parágrafo.

"[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana"² (PROFESORA P.).

Recebi esse *e-mail*, em 15-07-2010, de uma amiga que é professora doutora, surda, convocando vários pesquisadores do País para o debate nacional sobre as questões culturais dos surdos. Convidava o movimento surdo para responder à negação das marcas culturais desses sujeitos nas propostas inclusivas atuais.

Partindo do ponto de vista da educação inclusiva enunciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), neste caso, em 2010 (data do *e-mail*), pode-se imaginar que não necessariamente se trata de um conceito que estivesse dado sempre aí, apenas para que pudéssemos chegar e tomar para nós como *status* de verdade. O conceito de educação inclusiva, sob o ponto de vista das políticas maiores, é colocado assim, dessa forma, em nossos espaços, em nossas discussões, em nossas falas.

É nesse ponto que concordo com Veiga-Neto (1996), quando afirma que não existe uma paisagem única, cujos elementos estiveram desde sempre ali, postos em suspenso, para que apenas nos apropriemos deles e as lancemos para serem pensados pela razão. “[...] são nossas práticas e os nossos olhares que colocamos sobre as coisas que as criam como elementos pensáveis, que as fazem sujeitos e objetos de enunciação [...]” (VEIGA-NETO, 1996, p. 13). São os olhares que lançamos e as práticas discursivas constituídas que as tornam coisas do mundo.

¹ Conferência Nacional de Educação

² Esse *e-mail* foi enviado por uma amiga surda, professora e doutora em educação pela UFSC. Diretora de políticas educacionais pela FENEIS. Hoje professora dessa mesma universidade que autorizou a publicação para fins de divulgação da nossa luta atual pelas escolas bilíngues para surdos.

O conceito de educação inclusiva que nos é colocado como verdade cria uma série de representações diferenciadas sobre os vários grupos atingidos por ela, sobre as diferentes práticas envolvidas. Nos *e-mails* trocados pelo grupo convocado, muitos desses sentidos foram construídos nas discussões, e as possibilidades de como pensar uma resposta a essa dada condição não poderiam estar desvinculadas do conceito e do sentido que os surdos dão à inclusão.

Quando os surdos veem sua identidade abalada, a primeira reação é automática: lutar por sua alteridade irreduzível.³ Esse conceito da alteridade surda e a própria identidade e cultura são criações discursivas de um grupo específico. Também não são conceitos “dados sempre aí”, inclusive um conceito não adotado como ponto de vista do MEC, uma vez que os surdos se encontram na educação especial, espaço que não sustenta essa ordem discursiva (viés socioantropológico da surdez) e, necessariamente, é o ponto de vista que determina o que seja a educação inclusiva. A grande questão que se coloca aqui é que esses discursos são atravessados o tempo todo nos documentos e se misturam apesar de a educação especial ser o território em que a surdez é debatida.

O discurso da deficiência sensorial como marca principal exemplifica a complexidade da afirmação acima já que o conceito de educação inclusiva se pauta nesse viés discursivo em que uma deficiência não admite cultura. A complexidade é evidenciada ainda mais quando os discursos dos surdos atravessam esse território buscando marcar seus aspectos culturais. Uma pergunta, das inúmeras que nos fazemos diante dessas constatações é: o que acontece quando a pluralidade das possibilidades de se pensar os sujeitos surdos e suas produções ao longo da história é ignorada num conceito tão forte de educação inclusiva?

³ Termo utilizado por Pierucci em seu livro: PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

A naturalização da diferença por meio da fala: “somos brasileiros”, “somos diversos” põe em risco as identidades, as lutas e os movimentos surdos. A diversidade na perspectiva inclusiva enunciada pelo MEC, é vista como sinônimo de diferença e essa redução do conceito de diferença “[...] reduz o potencial arrebatador da diferença a algo variável, de densidade e probabilidade calculáveis” (LOPES, 2007, p. 21).

A autora afirma que ocorre uma banalização do potencial político da diferença quando essa redução conceitual se efetiva, e o Estado acaba não se comprometendo com as mudanças políticas sociais, inclusive nas formações dos professores, comprometendo-se apenas “[...] com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico” (LOPES, 2007, p. 21).

Diferença e igualdade são dois lados da mesma moeda e não opostos, como se supõe. “A diferença é o oposto do mesmo, enquanto que o oposto da igualdade é o diverso. Portanto, podemos lutar pela inclusão das diferenças dando condições de igualdade de acesso e permanência destas nos espaços sociais” (LOPES, 2007, p. 20).

Ainda segundo Lopes (2007), pensar a inclusão pelo viés da diferença não significa invisibilizá-la, mas redimensioná-la, levar em conta como é produzida e inscrita, considerar as experiências culturais locais e comunitárias, saberes produzidos na ordem do micro e integrantes da própria produção da diferença. “A diferença não pode ser entendida como um estado indesejado ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela” (LOPES, 2007, p. 21).

Quando se discute cultura, conceitos como identidade e diferença começam a entrar em questão. Convido, para discutir esses conceitos, Silva (2000), quando afirma que identidade e diferença são resultados de atos da criação linguística.

A identidade e a diferença se traduzem, assim em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído

e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2000, p. 82).

A identidade está ligada à demarcação de fronteiras entre “nós” e “eles” que não são simples demarcações linguísticas/gramaticais. “Mas evidentes demarcadores de posições – de - sujeitos fortemente marcadas nas relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82). A identidade e a diferença não são conceitos dados, entidades preexistentes. Não se trata apenas de serem produzidas nos diálogos e consensos nas relações das diferentes culturas, mas envolvem fundamentalmente relações de poder (SILVA, 2000).

Utilizando esses conceitos apontados por Silva (2000), quero discutir como as comunidades surdas vêm buscando fixar suas identidades por meio da diferença do uso da língua de sinais. Para entender o surdo como sujeito cultural, devemos desconstruir como concebemos a surdez. A surdez, como diferença primordial, é um fator na constituição da comunidade surda. A surdez é o primeiro traço da identidade, pois, quando entramos nos círculos sociais dos surdos, a primeira pergunta a ser feita: “Você é surdo ou ouvinte?”. Não se trata aqui da materialidade do corpo necessariamente, mesmo que em todo e qualquer discurso produzido essa materialidade não deva ser negada; mas está muito mais ligada à certeza dos sentidos diversos produzidos nesses contextos.

[...] entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando o seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo (LOPES, 2007, p. 16).

Por isso, quando a identidade está ameaçada, os surdos, que se constituem como comunidade, convocam o debate e chamam a atenção para a cilada discursiva a que estão expondo suas lutas.

Diante de tal realidade vivida, da convocação para a discussão feita tão recentemente, não poderia deixar de concordar com Veiga-Neto (1996, p. 16)

que diz que “[...] é uma ilusão pensar que o ponto de partida de uma investigação possa ser escolhido livremente dentre um repertório de possibilidades que se apresentariam disponíveis aos nossos olhos e pensamentos”.

“Nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre” (VEIGA-NETO, 1996, p. 16). Ao ler tal afirmação, pensei em quais motivações me levam a interessar-me por pesquisar sobre como as questões surdas e todo esse movimento subjacente a ela atravessa a formação de nós, professores. Até que ponto sou de fato autora do meu texto ou os discursos que me atravessam produzem tal motivação e até mesmo criam o texto?.

Em 2007, após a defesa da minha dissertação de mestrado,⁴ fiquei interessada pela possibilidade de pensar sobre a formação de professores de surdos, já que andamos lidando com tantas viradas políticas, culturais e teóricas, como já apontadas. Alguns questionamentos, por exemplo, “Como trazer esses professores para o debate de sua própria formação?”, rondam a mim e até mesmo alguns colegas que caminham comigo.

As práticas formativas desses professores remetem-nos a uma pergunta, inicialmente corriqueira, mas potencialmente filosófica: quem são esses professores e professoras de alunos surdos? Professores de quê? E por que professores de surdos? O que faz com que se tornem professoras ou professores de surdos, uma vez que não contam imediatamente com uma formação especializada e direcionada a esse público?

Ainda deslumbrada com todo o movimento de pensar a formação dos

⁴ Mais à frente falo dela com mais detalhes. Por ora, a referência: COSTA, Lucylene Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

professores de surdos, estávamos formatando um Grupo de Estudos Surdos⁵ (GES/ Ufes) com a reunião de alguns alunos da Ufes interessados nos estudos sobre surdos e surdez, coordenados pela minha orientadora, convencida da importância desse espaço na própria universidade. Cada colega se encontrava em um momento de sua vida acadêmica. Eu, cursando o mestrado, já defendendo a dissertação; Jefferson, um outro componente do grupo, era graduando em Letras Português, bolsista de iniciação científica; Keli, intérprete de Língua de Sinais e aluna da Pedagogia, Ademar, surdo que cursava a Pedagogia na época; Leonardo, o intérprete de Ademar e estudante de Letras.

No dia da defesa da minha dissertação, a professora Dra. Gládis Perlin, professora surda da Universidade Federal de Santa Catarina, deu uma palestra, a primeira do ciclo de palestras que estávamos formulando, aberta a professores e interessados pela área.⁶ Ela tratou da temática do início dos Estudos Surdos, a história desse movimento acadêmico no Brasil.

Depois iniciamos um curso de extensão de formação de professores bilíngues, em maio de 2007, tendo como abertura a palestra da professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), que tratou sobre identidade e diferença nas questões surdas. Optamos por trabalhar com uma formação na qual estudaríamos por módulos de saberes que julgávamos necessários. No módulo I, questões de cultura, identidade e diferença, bases teóricas que sustentam as narrativas contemporâneas sobre surdos e surdez e até mesmo uma Pedagogia surda. No módulo II, introdução à gramática da Libras. E depois Libras, Libras e mais Libras. Como tínhamos sete professores surdos matriculados, todas as aulas foram em Libras.

Realizamos estudos e pesquisas que sistematizam a língua, a questão da língua e da linguagem. Estudamos práticas pedagógicas, pois tínhamos

⁵ Os Estudos surdos ganham corpo no Brasil por meio da discussão de um grupo de pesquisadores da área da surdez no Rio Grande do Sul. Mais à frente, nesta mesma tese, falo com mais detalhes desse grupo e dessa perspectiva teórica.

⁶ Mais à frente, falarei com mais detalhes do Ciclo de Estudos Surdos.

professores de áreas diferentes no curso e que puderam transpor para sua própria área as questões estudadas. Professores de Matemática, professores de Educação Física, professores de Artes, professores alfabetizadores. No fim do curso, tivemos a escrita de um artigo como avaliação final. Alguns foram publicados posteriormente. Estudamos por módulos, pensamos em saberes que acreditávamos que todo professor de surdos deveria dispor como ferramentas para a sua prática.

Como pré-requisito básico, os professores e professoras tinham que saber Libras, pois as aulas foram em Libras. Contamos, nessa formação (Curso de Extensão para Formação de Professores Bilíngues), com pelo menos 25 professores: sete deles eram surdos. É com os professores desses diferentes encontros que dialogo durante todo o meu texto.

Conseguimos, no percurso do curso, um ciclo de palestra com professoras da área da surdez, autoras dos textos que estávamos estudando. Culminou esse momento com o II Seminário Nacional de Pedagogia Surda, no qual pesquisadores surdos e ouvintes apresentavam seus trabalhos e seus estudos. Todas essas ações foram formatadas pelo Grupo da Ufes preocupado com esse processo.

Para o Espírito Santo, uma grande virada educacional em relação aos surdos; para mim, uma grande virada epistemológica, virada na vida. Colocar em suspensão tudo que acreditamos é o grande desafio da formação de professores. Incluo aqui a formação desses professores de surdos.

É impossível não pensar em minha trajetória acadêmica quando trato aqui da formação. Mais impossível ainda é pensar nela sem me referir à leitura do livro “A surdez”, de Carlos Skliar (1998), quando, definitivamente, eu decidi que pesquisaria sobre essas questões, mesmo em tempos tão complexos para a

educação dos surdos.⁷ Ao lê-lo, pude sentir sua paixão em falar sobre surdos, em dizer que tudo poderia ser diferente do que eu estava acostumada a ouvir. Afirmava o autor que os discursos hoje poderiam ser outros e que estávamos falando de ordens discursivas distintas.

Nada mais alentador: boas notícias para pessoas que não aceitavam as verdades já prescritas buscando discutir o que estava posto, parecendo impertinentes e muitas vezes criando situações de tensão e desestabilizando aquilo que era colocado como situação estável. Esse livro, lançado em 1998, reunia várias pesquisas que vinham sendo realizadas desde 1996 com a chegada do professor Dr. Carlos Skliar na UFRGS. O Nuppes⁸ fora grande inspiração para mim naquela época, quando, ainda no magistério definia o que faria de minha vida de professora.

Dez anos depois, em 2006, encontrava-me no mestrado, traduzindo toda aquela teoria encantadora para as perspectivas de construção da tradução das histórias de resistências surdas capixabas. A dissertação traz os narradores surdos capixabas como atores principais em suas histórias sobre a escola, sobre o oralismo, sobre os movimentos surdos capixabas, sobre a inclusão e sobre as propostas educacionais que fazem parte de suas experiências educacionais. Foi fantástico produzir a muitas mãos um trabalho de reconstrução da história e das narrativas de resistência que sempre ouvira falar desde criança com meus pais surdos.

Os narradores surdos não só denunciavam como também despertavam em mim caminhos e possibilidades. Acredito que minha trajetória, mais uma vez, esteja implicada em minhas escolhas, antes mesmo de eu pensar sobre a necessidade de recortar um tema para um projeto de pesquisa.

⁷ Falarei mais desses tempos em outros momentos desta tese.

⁸ Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos.

Por isso, no Doutorado, pretendo pensar na trajetória dessas discussões, observando como a formação dos professores vai se constituindo neste espaço atual em que a Língua de Sinais é marcada nas políticas educacionais. Como as narrativas dos professores, os currículos dos cursos de formação, as práticas bilíngues e os movimentos surdos atuais apontam para nós questões de formação de novos professores de surdos? O que se tem indicado sobre o currículo nas políticas educacionais? Como pensar sobre isso? Pautados em que ordem discursiva, temos construído nossas práticas? E como essas práticas vem configurando os discursos da educação de surdos no Estado do Espírito Santo?

Ou seja, o problema marcado aqui seria: *como a formação dos professores de surdos capixabas constituem o percurso da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo? E como esses professores, ao praticarem, enunciarem, experienciarem a educação bilíngue, se constituem professores de surdos?*

Neste próprio texto introdutório, delineei alguns movimentos políticos em que me filio, as discussões das quais participo, alguns campos teóricos e indiquei por qual perspectiva vou caminhar durante todo o percurso desta tese. É diante dessa discursividade que este problema se evidencia fortemente. Minha angústia, como profissional, militante, filha de surdos, é justamente a quase certeza do desconhecimento de tantos outros profissionais desses movimentos, reduzindo drasticamente a discussão na questão linguística do simples uso da Libras no âmbito educacional traduzindo esse reducionismo em educação bilíngue.

Para tentar discutir o problema acima apresentado, além dos discursos que me cruzam e da base teórica que já apontei e vou apontando como suporte para as discussões desses conceitos, recorro a alguns objetivos para que o caminho possa ser mais claro e ter um alvo mais definido.

Pretendo, para responder à questão acima descrita, buscar uma interlocução com os professores bilíngues capixabas, criando o que poderia chamar de uma “Rede de Conversações”. Rede onde os relatos de experiências, as trocas sobre como ocorreram a formação, as discussões coletivas, as escritas e várias formas dos próprios professores se olharem e se narrarem possam contribuir para pensar o percurso da educação de surdos no Espírito Santo.

Pretendo também fazer um pequeno percurso histórico da formação dos professores de surdos no Estado do Espírito Santo, por meio dos currículos trabalhados nas formações desses professores e dos relatos de professores que frequentaram essas formações. Elenquei alguns cursos que, por um determinado tempo, foram considerados cursos muito importantes. Entendo a necessidade dessa discussão por não conseguir simplesmente situar o lugar de onde falamos sem uma trajetória local que justifique conceitos tão caros atualmente como o conceito de educação bilíngue anunciado hoje. Com a investigação desse processo histórico, poder relacionar os discursos e os conceitos desenvolvidos nesses cursos cria concepções de surdez nos professores de surdos e pauta suas práticas que hoje denominamos de bilíngues.

Enfim, já que eu vou pensar em formação de professores de surdos, posso começar relatando o meu percurso formativo, minha trajetória vivida e minhas implicações diretas com a temática, uma vez que, sendo filha de surdos, conhecia bastante sobre a realidade surda ao meu redor, mas não o suficiente para ser professora de surdos. Para me tornar docente, não bastou ser apenas filha de surdos ou amiga de surdos, ou mesmo saber Libras.

(Per)cursos da minha própria formação docente

Pensar sobre formação de professores de surdos e professores surdos diante das questões já levantadas, tanto de ordem política quanto teórica, faz-me

retornar à minha própria formação. Antes de perguntar a qualquer professor, passei a me perguntar primeiro: como me tornei professora de surdos? Sou professora especialista em surdez? Que formação é essa que me autoriza a ser essa professora? Existe alguma formação específica que autoriza alguém?

Quando me formei no Curso Magistério das séries iniciais, o que se exigia para ser professora de surdos era um curso de capacitação de 200 horas numa orientação oralista. Esse curso formava professoras especialistas em deficiência auditiva para atuarem nas escolas especiais para surdos e nos atendimentos em sala de recursos.

Cheguei a iniciar o curso, porém não concluí por não compartilhar das discussões tratadas ali e, então, resignei-me ao fato de que não daria aulas para surdos pois não teria algo que me autorizaria. Comecei a me perguntar: se não fossem os saberes instituídos por essa corrente teórico-metodológica denominada oralista, que saberes precisava provar ter para ser professora de surdos? Não encontrei tão rápido uma resposta (até porque não há uma resposta automática para uma pergunta potencialmente relevante). Iniciei como professora particular e como professora de apoio de dois alunos surdos em uma escola particular. Essa oportunidade ocorreu pelo meu conhecimento fluente da Libras. Um saber até então marginalizado e relegado a grupos não considerados acadêmicos, como igrejas e associações.

Todavia, consciente de que apenas o fato de conhecer a Libras e ser fluente nela não me tornava uma professora de surdos, não me contive. Era um conhecimento que, de certa forma, marcava-me. Minha família surda também me marcava, desde as minhas práticas e falas até o meu trabalho como intérprete de Língua de Sinais.

Pessoas como eu, fluentes em língua de sinais, éramos em menor número, éramos apenas familiares, simpatizantes, cristãos. E não éramos professores e, além de tudo, não éramos especialistas. Éramos militantes e trabalhávamos como intérpretes de Libras em espaços onde os surdos precisavam estar. Menos nas escolas, lugar onde a Libras era ainda tabu.

Foi nessa época⁹ que comecei a estudar a produção de Skliar (1998), que escrevia sobre a surdez e os surdos a partir de outra perspectiva, narrando-os como minoria linguística e cultural.¹⁰ Participei de um encontro muito importante no Estado falando um pouco dessa perspectiva, trazendo as ideias de Skliar (1998, 1997), Sacks (1996) e Ferreira-Brito (1995) como possibilidades de se pensar práticas bilíngues. Conceitos bem incipientes ainda por aqui pela forte presença do oralismo, todavia muito caros nos movimentos restritos às associações de surdos. Essa fala foi possível dividindo o tempo com uma professora oralista em um minicurso do *IV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, ocorrido em Vitória, na Ufes (1998). Foi interessante esse encontro entre duas ordens discursivas tão distintas, sem tensões relacionais aparentes, mas teóricas com certeza.

Dentro desse contexto da educação no Estado do Espírito Santo, fui me autoformando, mergulhando em minhas leituras, principalmente quando ingressei no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Espírito Santo. Curso esse que passou a ser um grande interlocutor nas minhas traduções teóricas iniciais.

Durante todo o curso de graduação, procurei desenvolver ideias sobre educação de surdos, já que eu mesma não tive acesso aos estudos sobre surdos e surdez nem muito menos a estudos sobre as questões da Língua de Sinais. Esses saberes eram pouco difundidos por aqui e por isso não havia como buscá-los com tanta facilidade. Porém, nessa época da graduação, já atuando na Prefeitura Municipal de Vitória, os saberes relacionados com a educação especial começaram a fazer parte do meu repertório teórico.

⁹ Anos de 1998 e 1999.

¹⁰ As narrativas educacionais sobre os surdos e sobre a surdez estavam baseadas fortemente num discurso clínico/terapêutico. Skliar cria o Núcleo de Pesquisas e Políticas em Educação de surdos (NUPPES), junto a seus orientandos, inaugurando então uma nova perspectiva de narrar o surdo no âmbito educacional no Brasil pelo viés dos Estudos Surdos em Educação, que aproxima os estudos sobre surdez a outros campos teóricos, principalmente os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais; Maura Corcini Lopes, em seu livro "Surdez & Educação" (Ed. Autêntica, 2007), fala da importância desse grupo e do salto teórico na área da surdez no Brasil.

Passei, então, a ver a inclusão¹¹ como possibilidade educacional, porém com reservas, quando vivi de perto (e sempre estudando) essa realidade, podendo perceber como a educação dispensada ao surdo ainda não era aquilo que almejávamos como militantes, mesmo na escola regular.¹²

Os saberes instituídos pelo oralismo, aos poucos, com o discurso da inclusão, vinham sendo substituídos por um espaço de práticas e experiências que o discurso da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, criou. Nesse momento, passou a ser fundamental repensar saberes e práticas dos professores especialistas, pois a Libras começa a sair das igrejas, associações e famílias e entrar na escola. Começa a ser requisitada pelos surdos e por outros profissionais.

Enfim, a formação desse profissional especialista em surdez se funde com a formação do generalista em educação especial. Porém o conhecimento da língua de sinais passou a ser imprescindível, principalmente quando a lei de Libras (nº 10.436/02) foi sancionada, e os movimentos começaram a cobrar esse saber. E, claro, os cursos ofertados não supriam a necessidade linguística para “resolver o problema da comunicação” (como era proposto nesses cursos) e, com isso, os alunos surdos passaram a ser “os alunos que a inclusão não dava conta”. Acabavam considerados um grupo de risco porque poderiam e podem pôr na berlinda todo o discurso de que estudar TODOS juntos no mesmo espaço é bom. Os sujeitos surdos, como sujeitos capturados pelo discurso da educação especial, faz com que este conceito de TODOS JUNTOS seja questionado muitas vezes e em muitos espaços.

Aos poucos, o curso de formação, na perspectiva oralista, passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de libras. Porém, por se tratar de um curso que visa à aprendizagem básica de uma língua, neste caso a Língua de Sinais

¹¹ Nesse caso, surdos junto a ouvintes em salas comuns nas escolas regulares.

¹² Sempre almejamos a Língua de Sinais em todos os espaços educacionais, porém o oralismo, seletivo das escolas especiais começa a transitar nas escolas regulares.

Brasileira, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e pudesse garantir minimamente o lugar da diferença surda na escola.

Ao ingressar no Mestrado, em 2005, pude ficar mais perto da pesquisa. Logo, meu problema de pesquisa estava relacionado com a minha prática como professora especialista e associado a como a área da educação especial poderia perceber novas perspectivas educativas para o sujeito surdo.

Grande foi a minha surpresa, ao lidar com a possibilidade de pensar sobre “aquele-que-a-inclusão-não-dava-conta”¹³ numa outra ordem discursiva, ao ler os autores dos Estudos Surdos em Educação.¹⁴ Outras representações, então, foram se constituindo dentro do próprio Programa de Pós-Graduação e, principalmente, na linha de pesquisa na qual me inseria.

O contato com pesquisadores do Sul (inclusive surdos), como os que faziam parte do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal de Santa Catarina (GES/ UFSC), criou possibilidades de ligações teóricas e a criação de um Grupo de Estudos Surdos (GES/Ufes) no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp) da Universidade Federal do Espírito Santo. O ano de 2006 foi um ano fundamental no processo de definição teórica do GES na Ufes Pelo GES/Ufes. Várias ações foram realizadas em 2007, visando à questão que agora ia calçando as nossas discussões: a formação dos professores.

Iniciamos com um *Ciclo de Estudos Surdos em Educação* com pesquisadores renomados na perspectiva dos Estudos Surdos em Educação, além de dois

¹³ Um discurso interessante sobre o surdo, já que a discussão dos movimentos exigia dos gestores e de outros interlocutores uma complexidade maior no conceito de inclusão a que estavam acostumados.

¹⁴ “[...] a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: Estudos Surdos em Educação. 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 focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

cursos de extensão: um de Formação de Professores Bilíngues e outro de Libras para a comunidade acadêmica. Sem contar que a Ufes sediou o // *Seminário Nacional de Pedagogia Surda*, que contou com pesquisadores que inspiram o trabalho e a teoria que estávamos encampando.

Além de tudo, tendo atuado ativamente na construção de políticas educacionais para alunos surdos no município de Vila Velha, participei de uma primeira tentativa de pensar práticas inclusivas dentro dessa perspectiva educacional no Estado em forma de política instituída. Conseguimos criar a sala regular, onde a língua de instrução era a Libras nos anos iniciais do ensino fundamental e garantir intérpretes educacionais nas séries finais desse ensino.

Todos esses movimentos no processo de constituição de uma proposta educacional bilíngue, de uma pedagogia em que a diferença surda seja centro das discussões, nos instiga a refazer as nossas perguntas, outrora tão comuns, sobre a educação dos surdos, sobre o currículo, sobre as identidades, sobre a língua, sobre as práticas pedagógicas. Atravessando essas questões, a formação dos professores de surdos e, mais recentemente, de professores surdos entram como prioridade nas discussões desses processos.

Foi e é nesse lugar transicional, onde outros discursos vão se afirmando, que ranhuras se formam e novas representações vão constituindo o espaço em que minha formação e a formação de outros professores de surdos se constituíram e se constituem continuamente.

CAPÍTULO I

CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DESTE TRABALHO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Pensar, escrever e materializar os contornos teórico-metodológicos deste trabalho é uma tarefa árdua, uma vez que foram sendo delineados ao longo desta pesquisa. É preciso ritos. Vale ressaltar que este texto é resultado de um trabalho que se inicia em um tempo anterior ao Doutorado, nos cursos de formação, nas conversas entre professores, nas práticas cotidianas relatadas. Todavia, tomando como base o que disse Foucault (2010, p. 290): “[...] ao começar a escrever, não sei o que pode acontecer”, posso afirmar que esta pesquisa aconteceu e acontece sem medidas definidas *a priori* e vai se contornando à medida que é enunciada, pois as palavras vão criando a tese.

Antes de chegar aqui, meio que retomando os próprios contornos que minha formação vai ganhando, ao sair do Mestrado e ingressar no Doutorado, tinha muitas certezas sobre a educação bilíngue. Inclusive como deveria ser a formação dos professores nessa perspectiva e as denominadas práticas bilíngues.

Porém, caminhando e dialogando com os pressupostos teóricos que me inspiraram e me inspiram, percebi que, quando se acabam as perguntas, novas perguntas surgem. E devem surgir mesmo. Afinal, numa pesquisa de inspiração teórica foucaultiana, não há espaço para respostas fechadas e certezas absolutas.

O próprio Foucault vive suas pesquisas sempre numa recusa de adotar um método fechado a fim de definir procedimentos e encontrar resultados. Essa recusa de modo algum traduz um trabalho como este num trabalho sem método. E muito menos num trabalho menor ou deficitário neste ponto. Essa

recusa constitui a produtividade própria do trabalho, mesmo porque Foucault forja seus elementos de análise com as ferramentas teóricas de que dispõe.

Não tenho nenhum método que se aplicaria, de mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é o mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Isso também significa que, ao fazer esta opção teórica, segundo Santos (2006, p. 46):

[...] que aqueles que realizam estudos foucaultianos não contam – nem querem contar - com instrumentos teóricos e metodológicos que assegurem, antecipadamente, a linearidade do caminho a ser percorrido e a verdade ‘definitiva’ como ponto de chegada.

Quando as perguntas novas foram surgindo ao longo da escritura desta tese, muitas verdades constituídas foram desmoronando, dando lugar a perguntas inteiramente intrigantes. A própria feitura da pesquisa se iniciou com encontros marcados em lugares onde as verdades estavam constituídas. Neste capítulo, pretendo ensaiar como ocorreram essas experiências de constituição de outras verdades e tentativas de respostas para as tantas perguntas que surgem.

O que tenho como objeto histórico com meus questionamentos é a formação de professores de surdos capixabas, sua estreita relação com os movimentos surdos e com uma educação bilíngue. Comecei perguntando sobre como a formação dos professores de surdos poderia constituir saberes específicos que seriam úteis para a consolidação de uma educação bilíngue no Estado. Porém, no decorrer dos dias, das leituras, das conversas, das próprias formações, mudei um pouco a ordem das perguntas: *como a formação dos professores de surdos capixabas constitui o percurso da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo? E como esses professores, ao praticarem, enunciarem, experienciarem a educação bilíngue, se constituem professores de surdos?*

Para responder a essas perguntas, percorri um caminho de leituras, discussões e narrativas. Também me permiti em vários momentos algumas notas

autobiográficas já que estava completamente envolvida na pesquisa que também traz a minha própria história. O *corpus* de análise está disperso em todo o texto: são as conversas, os relatos, as experiências, as práticas, as confissões, as anotações em notas de rodapés, garimpadas em muitos momentos diferentes. A análise dessas falas será feita levando em conta o momento presente em que foram proferidas e são fundamentais para percebermos como as práticas e os enunciados constituem a educação bilíngue.

Tomando a formação de professores de surdos como o que Foucault (2010b) denominaria de “foco de experiência”, quero deixar bem claros alguns conceitos teóricos e como essa ideia vai sendo delineada.

Segundo Larrosa (2004), Foucault qualifica seu trabalho como ensaio. Afirma que o que o impulsiona é a curiosidade, é a possibilidade de se refletir sobre o próprio pensamento, é a necessidade de pensar não em como descobrir um saber ou um conhecimento pronto, mas em trabalho crítico sobre o próprio pensamento.

A leitura do texto de Larrosa (2004)¹⁵ me provocou e me provoca quando argumenta, com muita astúcia e sensibilidade, sobre a forma ensaísta de escrever um texto ligando escrita e experiência. Identifiquei-me como autora deste texto quando vejo aqui descritas: a relação entre vida e teoria na hora de escrever, a argumentação e a análise das narrativas vividas.

A impossibilidade de começar e terminar um texto da mesma forma faz com que eu opte por uma escrita quase autobiográfica. Não assumiria uma pesquisa autobiográfica, porque não se trata apenas de mim, mas de como minha formação está relacionada com a formação de todos e com o contexto e momento histórico em que vivo. Trata-se do diálogo com minhas e meus

¹⁵ Que foi apresentado como uma palestra de encerramento proferida no *Seminário Internacional Michel Foucault: perspectivas*, realizado em Florianópolis, em setembro de 2004, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

colegas de trabalho que experienciam as suas práticas e constituem um enunciado que marca um grupo e, então, não mais teremos dúvidas quando nos perguntam sobre o que é ser professores de surdos. Mas será que saberíamos e assumiríamos isso?

Quando faz um balanço da obra de Foucault, Larrosa (2004) aponta quatro possíveis operações que a forma ensaísta desse autor materializa na escrita. A primeira operação o autor chama de “ensaiar no presente”.

Naturalmente, a questão é o que é o presente, o que o presente nos diz. Para isso, há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista, de outra disposição, de modo que apareçam como vistos pela primeira vez [...]. Aí está a magia e o talento do ensaísta, nesse olhar afinado que lhe permite prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe [...]. A experiência do presente que o ensaísta isola e pensa tem que abrir caminho entre os porta-vozes do presente, entre os donos do presente, entre o ruído ensurdecido de tudo aquilo que nos é dado e nos é vendido como presente, entre as imagens por demais evidentes com as quais, constantemente, se fabrica o presente. Por isso o ensaio é uma escrita no presente e para o presente, mas para o enfrentamento das certezas e das evidências do presente, para a des-realização do presente (LARROSA, 2004, p. 10).

Tendo em vista que o ensaio é um modo experimental de pensar o presente como atualidade, traz a possibilidade de poder lidar com este presente como experiência. Quando eu paro para discutir e conversar sobre a formação de professores de surdos, tenho a compreensão clara de que isso me atravessa, que experimento e com certeza é algo que, neste momento, como diz Larrosa (2004), nos é apresentado de tal modo que precisa ser “des-realizado”. Mais adiante, nesse mesmo “diário”, abro um dia para discutir o presente e a atualidade.

A segunda operação, segundo Larrosa (2004), é a chamada: “ensaiar em primeira pessoa”. Não é necessariamente a escrita da primeira pessoa do singular, mas é a relação do sujeito com a experiência que o transforma e que o atravessa. Um sujeito experimentador, que se expõe.

O ensaio, então, não é mais a expressão de um sujeito, mas o lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma, experimenta a si mesma, em relação à sua própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho. O ensaio como modo de escrita, de pensamento e de vida, no qual o sujeito faz a experiência de sua própria contingência e de sua própria transformação[...]. Por isso, no ensaio, o importante não é a posição do sujeito ou a o-posição ao sujeito, mas a exposição do sujeito; uma exposição que é um experimento de si no sentido ativo de quem faz uma experiência ou no sentido passional de quem padece uma experiência. O sujeito do ensaio, a primeira pessoa do ensaio, é um sujeito, ou uma primeira pessoa que se ensaia, um sujeito ou uma primeira pessoa experimentador e experimental. (LARROSA, 2004, p. 14).

A terceira operação trata, segundo o autor, do “ensaiar a distância”, ou seja, manter uma crítica imanente, sem dogmatismo. Uma crítica sem nenhuma relação com o transcendente, parcial, provisório e aberto. “Ensaiar tem algo de suspender o juízo” (LARROSA, 2004, p. 15) e está ligado à perplexidade. Suspender o juízo é perder a segurança do saber e da prática, é se render ao novo, ao que está por vir. “O ensaísta não faz do ceticismo um saber, mas uma atitude” (LARROSA, 2004, p. 15).

A quarta e a última operação é “ensaiar escrevendo”, pois, para Foucault, a escrita é um lugar do ensaio e está estritamente ligada ao pensamento:

Em Foucault, ensaiar seria uma experiência simultânea de escrita e pensamento, uma experiência na qual se decidiria o que nos é dado dizer e o que nos é dado pensar, ao mesmo tempo, no presente, na primeira pessoa. E essa seria, para mim, a quarta operação de Foucault sobre o ensaio e a sua marca em todos nós, leitores já velhos de Foucault: transformar em problema a relação entre escrita e pensamento. Agora já sabemos que pensar de outro modo exige escrever de outro modo, que nossa vontade de um outro pensamento é inseparável de nossa vontade de uma outra escrita, de uma outra língua (LARROSA, 2004, p. 17).

Pensando nessas quatro operações descritas por Larrosa, poderia dizer que todas as escritas aqui dispostas, tanto dos professores quanto a minha própria, são ensaios da vida. Escritas de experiência, narrativas vividas.

Aparentemente, mesmo que exista uma “forma de ensaio” que Larrosa (2004) descreve como operações, o fato de experimentar uma escrita ensaísta não

significa escrever de qualquer jeito. E por que estou chamando tanta atenção para a escrita? Porque, nesta tese, ela é um elemento fundamental no processo da presente pesquisa. Ela permeou toda a investigação em diversas formas: cartas, *blogs*, entrevistas, *e-mails*, conversas de MSN, anotações em diários etc. Então a escrita de todos os que se encontram nesta tese é como ensaios de experiência.

Quando Santos (1996) afirma que Foucault se recusa a descrever um método fechado, ele se refere à possibilidade de o autor forjar suas próprias ferramentas de análise, como a Arqueologia e a Genealogia, por exemplo. E, no forjar suas próprias ferramentas, alguns princípios são descritos como fundamentais nesse processo.

Ao discutir a História da Sexualidade, a vontade de saber, o capítulo em que Foucault trata do método cita algumas proposições sobre o poder¹⁶ como elemento de análise e traça algumas “prescrições de prudência” que, necessariamente, segundo o autor, não seriam imperativos metodológicos. Gostaria de ressaltar aqui essas “prescrições de prudência”. Foucault utiliza essas regras na análise de seus objetos históricos de estudo que ele chama de “focos de experiência”. Nesse caso, a sexualidade, a loucura, a psiquiatria também são consideradas como objetos históricos de análise, ou seja, focos de experiência.

A primeira é a *regra da imanência* em que é possível investir num “foco de experiência” por meio de técnicas de saber e de procedimentos discursivos que não são exteriores a ele. “Partir-se-á, portanto, do que se poderia chamar de “focos locais” de poder-saber [...]” (FOUCAULT, 2005d, p. 94). Por exemplo, em nosso caso, devemos partir das relações estabelecidas entre a formação dos professores de surdos e os movimentos de militância; ou mesmo das

¹⁶ “Dizendo poder, não quero significar ‘o Poder’ como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização (FOUCAULT, 2005, p. 88).

práticas bilíngues e da constituição de um discurso de educação bilíngue ou, ainda, de uma ideia de sujeito surdo bilíngue.

A segunda é a *regra da variação contínua*. Aqui não cabe na análise procurar quem detém o poder ou quem é privado do poder. Não cabe procurar o dominador e o dominado. “Mas, ao contrário, buscar o esquema das modificações que as correlações de força implicam através do seu jogo. As ‘distribuições de poder’ e as ‘apropriações de saber’” (FOUCAULT, 2005, p. 94).

Em nosso caso, quem deveria ter o poder ou o saber? As instituições? Os surdos? Os ouvintes? Não se trata disso, mas de compreender que esses lugares mudam conforme muda a regra do jogo de correlações de forças. “As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição. São ‘matrizes de transformações’” (FOUCAULT, 2005, p. 94).

Já a terceira regra é a *regra do duplo condicionamento*. Tomar essa precaução é perceber que “foco local” ou uma “matriz de transformação” está relacionada com uma estratégia global. E o oposto também é válido, já que nenhum acontecimento global não poderia estar mais pautado nas situações microscópicas que ocorrem. A ideia é cuidar para não criar dois níveis descontínuos: o micro e o macro, muito menos uma homogeneidade como se um fosse a miniaturização do outro. “[...] ao contrário deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através de especificidades das táticas possíveis e, das táticas, pelo invólucro estratégico que as fazem funcionar”.¹⁷ (FOUCAULT, 2005d, p. 95).

E, por fim, a quarta regra é a da *polivalência tática dos discursos*. Neste caso, é observar a multiplicidade dos discursos que atravessam um “foco local” e

¹⁷ Foucault (2005, p.95) dá um exemplo que ilustra bem: “Assim, o pai não é o representante na família, do soberano, ou do Estado; e os dois últimos não são, absolutamente, projeções do pai em outra escala. A família não reproduz a sociedade; [...] mas o dispositivo familiar, no que tinha precisamente de insular [...] pôde servir de suporte às grandes “manobras” pelo controle malthusiano de natalidade, [...] pela medicalização do sexo [...]”.

articulam poder e saber, sem serem uniformes e estáveis. Não analisar qualquer objeto histórico por meio de discurso dominante e dominado, ou mesmo por meio de discurso excluído, incluído. Sem dividir o mundo assim, compreender que a multiplicidade de discursos existentes é descontínua e pode entrar na composição desse mesmo foco por estratégias diferentes.

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso, pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita, permite barrá-lo (FOUCAULT, 2005, p. 96).

A ideia em expor as precauções de Foucault em analisar seus “focos locais” ou, como diz em outra aula, “focos de experiência”, reside no fato de mostrar o quanto há um rigor em seu trabalho. Os que se aventuram a analisar utilizando suas ferramentas teóricas, mesmo que não seja um Foucault, ou não faça como ele, devem prestar muita atenção às suas precauções para tentar, no mínimo, manter um caminho coerente com suas proposições.

Trabalhar com Foucault pode nos fazer apaixonar de tal forma que nos cegamos diante dos cuidados metodológicos necessários para evitar o equívoco. Por isso, Rosa Maria Bueno Fischer escreveu dois textos que me chamaram muito a atenção sobre o fato de escolher trabalhar com Foucault.

No texto “A paixão de trabalhar com Foucault” (FISCHER, 2002), a autora traça seu início como pesquisadora e seus primeiros contatos com o autor em questão. Ao contar sua experiência em pesquisa, relata seus equívocos e suas aprendizagens com ele. E deixa claro que:

Trabalhar com um autor é, em primeiro lugar, fazer todas as leituras possíveis de seus textos, estudá-los seriamente, traduzi-los para si mesmo, falar deles, expor as dúvidas e as iluminações aos colegas, não temer publicar ideias e ensaios de incorporação (FISCHER, 2002, p. 41).

Em nenhum momento, tenho a pretensão de escrever “foucaultianamente”. Todavia, o que me apaixona nessa tendência é a convicção de que posso

utilizar as porções de Foucault que me são úteis como ferramentas teóricas e aproveitar minha própria forma de escrever, sem ferir suas intenções.

O segundo texto de Fischer (2002) que quero comentar aqui fala sobre suspender as verdades e os perigos no trabalho com Foucault. Ela começa, de forma brilhante, chamando a atenção para a necessidade de se saber fazer boas perguntas, saber formular questões coerentes e relevantes. Segundo a autora, Foucault não se cansava de revisitar e revisar suas perguntas, sempre colocando sob suspeita as perguntas mais simples que poderiam ser feitas sobre objetos em estudo.

Por certo não temos a genialidade de Foucault. Mas podemos modestamente, duvidar das perguntas mais simples que a sociedade se faz, que nós vimos nos fazendo, no caso, sobre os temas e problemas que escolhemos para nossas pesquisas em Educação. E o trabalho inicial, quando nos propomos um determinado tema, talvez seja exatamente este: formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de inauguração de nosso estudo. Mas, sobretudo, tenhamos o cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado (FISCHER, 2002, p. 55).

Um dos exercícios mais complexos para mim na escrita deste texto foi justamente colocar em suspenso algumas verdades e fazer as perguntas que tinham que ser feitas ou que pelo menos seriam perguntas pertinentes àquilo que eu me dispus a fazer na pesquisa. Fischer nos aconselha a sair da inércia teórica, a duvidar do já sabido, a perceber se a nossa pesquisa fala de algo do nosso tempo. São cuidados necessários, quando nos propomos a redigir um texto acadêmico e nos colocamos como autores desse mesmo texto.

Narrativas e experiências

No curso “O governo de si e dos outros”, Foucault fez seu esboço de como tem buscado analisar seus objetos históricos. Na aula de 5 de janeiro de 1983, ele

denomina seus objetos históricos¹⁸ de “focos de experiência” que se articulam uns sobre os outros: “[...] primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p.4). É exatamente o processo da articulação dessas três ferramentas de análise que Foucault denomina de focos de experiência.

Ainda nessa aula, Foucault traz como exemplo um de seus “focos de experiência”: a loucura. Estudou o campo de saber organizado sobre esse foco. Também analisou os poderes constituídos e que constituem esse campo, ou seja, o conjunto de normas que transformavam a loucura num fenômeno desviante de dentro da sociedade, bem como normas de comportamentos dos indivíduos loucos. Por fim, estudou a loucura na medida em que se torna uma experiência que constitui um sujeito de certo modo, o sujeito louco perante o normal e vice-versa.

E é neste contexto que me volto à ideia de que a surdez como diferença cultural deve fazer parte da formação de professores de surdos e isso é o “foco de experiência” que tenho buscado discutir. Não pretendo fazer o que Foucault fez durante anos de trabalho em suas aulas e seus estudos. O presente trabalho é tão somente uma tese. Portanto, almejo apenas utilizar alguns aspectos desse esquema de Foucault e abordar particularmente na constituição da formação desses sujeitos professores de surdos.

Porém, quero ressaltar que esses três articuladores são indissociáveis. Foucault, em momento algum, abandona um mecanismo de análise para focar um outro. Afinal, só é possível pensar a constituição do sujeito por meio dos saberes constituídos em torno e por meio das normatizações criadas com esses saberes.

¹⁸ “E por ‘pensamento’ queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 4).

O conceito de experiência é um conceito-chave na perspectiva em que me proponho a discutir a formação de professores de surdos. Percursos formativos são em grande parte experimentais e experienciais. A experiência se torna um ponto forte por se tratar de um conceito que enfrenta a dicotomia teoria/prática. Experiência pode ser um conceito olhado de diversos ângulos, dependendo da perspectiva escolhida.

Segundo Clareto e Oliveira (2010), a palavra experiência é um conceito forte que apresenta aspectos variados no que diz respeito à formação de professores. Para as autoras, é clássica a noção de “saber da experiência” de Dewey. Mesmo nessa perspectiva, é possível constatar a divergência acerca da noção desse “saber da experiência”. Geralmente está relacionada com a dúvida de que se trata ou não de um saber profissional. “Isso está ligado ao fato do saber não se envolver fundamentalmente com o diálogo reflexivo, ou com o nível de elaboração e articulação necessária à prática reflexiva” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 77).

Ainda segundo as autoras, Tardif (apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010) define esse saber como saber pouco articulado adquirido durante a profissionalização do professor. Já para Schön (apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010), o “saber da experiência” deve ser articulado com uma reflexão na ação, por meio do diálogo reflexivo com uma problemática concreta.

As autoras então concluem que, de algum modo, a “experiência” é compreendida como algo que o sujeito detém ou não. “Desse modo, a ‘experiência’ passa a ser uma apropriação de um sujeito, na medida em que esse se relaciona com um saber já constituído. É assim que o sujeito adquire a ‘experiência’”(CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.77). Afirmam que essa perspectiva reduz o termo experiência ao empírico, a uma espécie de saber quase inferior em relação ao conhecimento científico na racionalidade moderna.

Retomo aqui o que Foucault vem trazendo como experiência, algo para além da exterioridade, ou seja, não apenas aquilo que se pode deter, mas algo que se pode subjetivar por meio das análises de saberes constituídos com poderes instituídos em articulação direta com esses saberes.

Segundo Revel (2011), a noção de experiência está em todo o percurso da obra de Foucault e passa por modificações significativas. Sua referência a Bataille e a Blanchot, aos quais agradece a ideia do conceito de “experiência-limite”, leva-o a analisar a experiência como “[...] algo de que se sai transformado” (FOUCAULT, 2010a, p. 210). Define ainda que a experiência distingue a genealogia, simultaneamente, de uma abordagem empírica ou positivista; de uma análise teórica simplesmente, pois, segundo Revel (2011), o pensamento de Foucault pode ser considerado uma experimentação, já que algumas de suas problematizações nascem de uma experiência, por exemplo, o livro “Vigiar e punir” que sai da experiência do Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP).

Meu problema é o de realizar eu mesmo e convidar os outros a realizarem comigo, por meio de um conteúdo histórico determinado, uma experiência daquilo que nós somos, daquilo que não só é nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade tal que dela saímos transformados (FOUCAULT, 2010, p. 210).

Retomando as transformações em que esse conceito passa, num primeiro momento, experiência, para Foucault, num cunho fenomenológico, perpassa pela ideia da exploração de todo campo de possibilidades do cotidiano para a descoberta do sujeito fundador. Esse formato do conceito de experiência pode ser visto no prefácio da primeira edição do grande livro “História da loucura”:

Há de se fazer a história desse outro giro de loucura- desse outro giro pelo qual os homens, no gesto de razão soberana que isola seu vizinho, se comunicam e se reconhecem através da linguagem sem piedade da não-loucura. Há que se encontrar o momento dessa conjuração, antes de ela ter sido definitivamente estabelecida no reino da verdade, antes de ela ter sido reanimada pelo lirismo da contestação. Tratar de ir ao encontro, na história, desse grau zero da

história da loucura, no qual ela é experiência indiferenciada, experiência ainda não partilhada da própria partilha. Descrever, desde a origem de sua curvatura, esse 'outro giro' que, de um e de outro lado de seu gesto, deixa recair coisas doravante exteriores, surdas a toda troca, e como mortas uma para outra: *A Razão e a Loucura* (FOUCAULT, 2006, p.152).

Fica claro nesse texto o olhar metódico de Foucault para a busca da “origem” do conceito loucura. Todavia, quando Foucault embarca nas leituras de Bataille, Blanchot e Nietzsche, ele formula a ideia da experiência como “experiência-limite”, algo que arranca o sujeito de si mesmo; o sujeito se dissolve; impede de ser o mesmo. E, finalmente, o conceito de experiência, que ganha uma elaboração foucaultiana propriamente: a forma histórica de subjetivação, ou seja, os “focos de experiência”, tratados anteriormente nesse mesmo texto. Para Foucault, segundo Nicolazzi (2004, p. 105):

Para a definição de tais 'regiões da experiência', Foucault permite-nos pensar que os indivíduos, no processo de constituição de si mesmos enquanto sujeitos de uma experiência singular, encontram maneiras diferentes de se conduzir, ou seja, de agir em relação a um 'código de ação' que define os contornos de uma experiência possível.

Se pensarmos em experiência como algo que transpassa a extração do sujeito de si próprio por meio de uma atitude histórico-crítica, as narrativas dos professores passam a ser fundamentais na composição desse olhar, não sobre os comportamentos corretos, ou saberes corretos, mas olhares sobre as representações de si mesmos, sobre as técnicas de subjetivação, sobre os discursos produzidos. Afinal, segundo Nicolazzi (2004, p. 106):

[...] o processo de subjetivação não se limita a uma tomada de consciência de si segundo a fórmula cartesiana do cogito, mas também implica uma problematização do processo ao qual se é sujeito: não é simplesmente a constatação do pensamento que garante a existência, mas também a necessidade de se problematizar aquilo sobre o que se pensa e mesmo sobre a forma como se pensa.

Quando converso com os sujeitos professores, muito mais do que discutir sobre como eles se subjetivam, para além disso, este texto tem a intenção de transpassar sobre o como são produzidos esses sujeitos. Não é apenas a constatação “definitiva” de algo como: “precisamos de educação bilíngue” que

torna esses sujeitos necessitados de formação, mas é o como nos sujeitamos a essa constatação e como essa sujeição acaba se tornando uma técnica de produção de nossa subjetividade.

Segundo Nicolazzi (2004, p. 108), a subjetivação, ou mesmo o próprio sujeito, “[...] dá-se enquanto experiência, o que implica, por sua vez, o estabelecimento de *relações de verdade*”. Não existe a priori uma verdade sobre o sujeito. Ele existe à medida em que esse sujeito se constitui, ou seja, à medida que as correlações de forças vão criando regimes de verdades em torno dele, tornando-o produto dos valores definidos e historicamente legitimados.

As narrativas dos professores nos dão pistas de como eles são produzidos e como são produtores de verdades. Para discutir as narrativas, Walter Benjamin é a quem recorro neste momento, pois, em seu texto “O narrador”, ele define o sujeito que narra como fonte fundamental de experiências.

Para Benjamin, definir um narrador, necessariamente, exige uma distância, um certo olhar no qual traços aparecem como um rosto humano. O observador, para Benjamin, deve estar num ângulo favorável, numa distância apropriada. “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Benjamin ainda afirma que as pessoas que sabem narrar devidamente estão cada vez mais raras, pois a experiência e a arte de narrar estão em vias de extinção. “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

De fato, quando conversava com meus narradores num espaço de formação, as falas, os intercâmbios sumiam já que o medo de saber se estão “falando

corretamente” surge de forma contundente. Perguntas como estas pairam no ambiente: “Será que estou falando devidamente? Será que estou dando o conceito certo? O que será que vão pensar de mim se falar isto ou aquilo?” Para Benjamin (1994, p. 198), as causas são óbvias:

[...] as ações da experiência estão em baixa [...]. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca.

A preocupação com o que as ações de experiência cotidiana podem produzir acaba por torná-las desmoralizadas, afinal, a informação passa a tomar um lugar importante nesse espaço o que acaba por embaçar a experiência.

A experiência que passa de pessoa a pessoa, segundo Benjamin (1994), é a fonte primária dos narradores. Entre as narrativas, as melhores são aquelas que mais se aproximam das histórias orais contadas e se distanciam do texto escrito e sistemático. Por isso chamo atenção para os dois grupos que Benjamin considera base para os narradores tangíveis: 1) os viajantes; 2) o morador do local. “Quem viaja, tem muito a contar [...] mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

O marinho e o artesão são figuras emblemáticas desses dois grupos. Tanto um quanto o outro, além de produzirem suas narrativas, foram os artífices que conservaram a arte de narrar. Todavia o grande segredo está no envolvimento dessas duas figuras, e o sistema medieval corporativo se encarregou disso muito bem. “O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha seu aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria” (BENJAMIN, 1994, p. 199).

Para caracterizar um narrador e uma narrativa, Benjamin define o senso prático como uma importante característica dos narradores natos. Esse senso dá uma dimensão utilitarista a uma narrativa. “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos”, afirma Benjamin (1994, p. 200). Essa utilidade pode se materializar num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio, numa norma de vida. E se aconselhar, segundo Benjamin (1994, p. 200), “[...] parece algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis”.

A relação entre o ouvinte e o narrador se compõe com a necessidade de preservação do que se narra e a possibilidade de reproduzir o que foi ouvido. Por isso o que mais facilita a memorização das narrativas é o seu distanciamento das análises psicológicas, ou seja, garantir que mais facilmente a história será gravada, caso a narrativa seja produzida naturalmente, “[...] mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Ao compartilhar suas histórias, o narrador não está interessado em passar a experiência pura em si como uma informação ou relatório. A experiência narrada mergulha na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205). E “[...] quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê, partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213). Ao compartilhar histórias, ler histórias uns dos outros, podemos intercambiar experiências no sentido mais denotativo da palavra, gravar histórias, fundir com nossas experiências criando, assim, uma rede de conversações.

Diante do que Benjamin coloca como sendo a narrativa e como a experiência vem declinando, quero retomar, para um *dedo de prosa*, o autor Jorge Larrosa (1994). Em seu texto “Experiência e paixão”, aponta aspectos que envolvem profundamente a educação: a relação entre os pares ciência e técnica e teoria e prática. Se um remete à formação técnica dos sujeitos envolvidos em educação, a outra dimensão se remete à política, à reflexão. Larrosa aponta para outra possibilidade, segundo o autor, “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista) [...]: pensar a educação valendo-se da experiência” (LARROSA, 2004, p. 152).

O autor acredita no que as palavras podem produzir ou subjetivar, na força das palavras. As palavras fazem coisas conosco, ou nós mesmos que fazemos coisas com elas. Pensamos em palavras. Pensar não é apenas raciocinar, calcular, argumentar, mas também, sobretudo, é dar sentido ao que somos, ao que fazemos. Inventar e reinventar subjetividades, processos. As palavras têm essa força. O homem é a palavra, o homem é um vivente com palavras, se dá em palavra, está tecido em palavras.

Por isso, atividades como atender às palavras, criticar as palavras, escolher as palavras, cuidar as palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades vazias [...]. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] (LARROSA, 2004, p. 153).

Pensando no que Larrosa aponta sobre a força e como nos produzimos com palavras e produzimos com palavras, mostra que, quando nomeamos algo em educação, quando deixamos de nomear, ou quando proibimos nomes, não são ações meramente terminológicas, mas representam o sentido do que nos passa, do que nos acontece. “E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado, pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se jogam algo mais do que simplesmente palavras [...]” (LARROSA, 2004, p. 153).

Ainda pensando nos jogos de palavras, Skliar (2005) chama a nossa atenção

para os eufemismos politicamente corretos que passamos a utilizar como se significasse uma mudança automática da concepção do que se trata. Talvez a necessidade de se inventar alteridades passa pelo exorcizar o “[...] suposto malefício que os diferentes nos criam já que eles são vistos, como diz Núria Perez de Lara (2001), como uma perturbação para as nossas próprias identidades” (SKLIAR, 2005, p. 53).

A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares nas nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação constrói ao redor da alteridade e de como a alteridade se relaciona consigo mesma. Pelo contrário, perpetua até o cansaço o poder de nomear, o poder de designar e a distância com o outro (SKLIAR, 2005, p. 53).

Ainda acompanhando Skliar (2005), podemos afirmar que não temos visto tantas mudanças significativas nos programas de formação, nos dispositivos técnicos, principais construtores das representações e discursos acerca de diferentes alteridades. Hoje temos essa alteridade, no âmbito da inclusão, denominada de tantas formas: deficiente, aluno com necessidades educativas especiais, aluno da inclusão, diversidade, os diferentes, os surdos, os representantes de uma comunidade específica, com língua própria...

Em educação, “politicamente correto” tem servido para nos resguardar dos perigos das palavras soltas, do que elas podem representar. Tem servido para controlar aquilo que não controlamos quando nomeamos com certos nomes e não outros nomes. Concordo com Skliar, quando o autor afirma que não tem servido para nos perguntarmos sobre aquilo que as palavras querem dizer, sobre os sentidos que elas têm produzido ao nomear algo sobre qual boca está pronunciando essas palavras. “Nietzsche tinha razão ao dizer que nem todas as palavras convêm a todas as bocas” (SKLIAR, 2005, p. 54).

Experiência foi a palavra que elegemos durante este texto para pensar a formação dos professores. Segundo Larrosa (2004), experiência é algo que nos passa, ou nos acontece ou ainda o que nos toca. O autor vai colocando várias expressões em diferentes línguas para designar experiência. Em espanhol, seria “*o que nos passa*”; em português, “*o que nos acontece*”; em

francês, “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*”, ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; e em alemão, “*was mir passiert*”.

A experiência é percurso, deslocamento ao que sei, ao que me coloco, aos meus interesses. Para Larrosa (2008), a experiência nada mais é do que nossa relação com o outro e com o mundo e até com nós mesmos. Uma relação que algo nos passa, nos toca, nos acontece.

Para esse autor, experiência muitas vezes é confundida com informação. Experiência não é informação. Podemos saber algo muito bem, mas não sermos tocados por essa informação. Podemos voltar ao próprio Benjamin (1994) que aponta o quanto a experiência hoje está cada vez mais rara, pois há uma pobreza de experiências no mundo. E essa pobreza é completada pela destruição da experiência que, segundo Larrosa (2004), pode se dar das seguintes formas:

Em primeiro lugar, de acordo com Larrosa (2004), o excesso de informação não é experiência. O sujeito da informação sabe muita coisa, passa muito tempo buscando-as. Elas são rápidas, apenas as recebemos. A preocupação é ter cada vez mais informação. Há uma obsessão pelo saber (não sabedoria) acumulado.

Excesso de informação é o que temos muitas vezes em nossas formações. Técnicas de como fazer, como falar, como agir, como pensar... Muitas informações e pouca experiência. Muitas dessas informações acumuladas não nos passam, pois o que está em foco é a corrida pelos certificados, para a subida de nível, fato que pode auxiliar em nosso pouco pensar sobre a diferença, sobre o outro. Nossas formações primam muitas vezes por esse acúmulo de informação e de saberes sobre determinado sujeito. Em meu caso, sobre surdos.

Em segundo lugar, o excesso de opinião também pode impossibilitar a experiência. A obsessão pela opinião (que está relacionada com a aprendizagem já que é a demonstração de como recebemos esta ou aquela informação) interrompe as possibilidades de experiência.

O sujeito informado e obcecado pela opinião não se dá conta de que muitas vezes têm suas opiniões manipuladas pelos sistemas de informação, como os periódicos. O par informação/opinião ainda pode ser analisado do seguinte modo: a informação, é objetiva, e a opinião é subjetiva, seria nossa reação pessoal diante de algo externo (a informação). Porém essa reação subjetiva muitas vezes se faz automática diante da velocidade da informação. Por isso, se reduz muitas vezes ao simples se colocar a favor ou contra. Conseqüentemente, as perguntas dos professores cada vez mais vêm se tornando pesquisas de opinião, muito mais do que uma discussão de fato reflexiva. “Esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem [...]” (LARROSA, 2004, p. 157).

Em terceiro lugar, a experiência está cada vez mais rara pela falta de tempo. Tudo que se passa, passa depressa, rápido demais, o que reduz a um estímulo fugaz e instantâneo que logo é substituído por outro mais efêmero. Segundo Larrosa (2004), o acontecimento é nos dado na forma de choque, de espanto, de sensação pura, de um arrepio, vivência instantânea e desconectada. A velocidade com que ele se dá não nos permite conectar com outros acontecimentos e nos torna obcecados pela novidade. Já substituímos uma memória imediatamente por outra que vem de um acontecimento novo. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2004, p. 157).

Esse sujeito moderno, do tempo contado, já que cada vez passa mais tempo na escola e, conseqüentemente, menos tempo para conectar ações, produções e vida, passa correndo sempre em busca de cada vez mais formações,

certificados, informações, estudando sábado, domingos e feriados, esquecendo-se da vida, acumulando saber sem sabor, sem parar para conectar saberes e práticas, vivenciar e saborear todos eles. O tempo, para esse sujeito, vira moeda, é troca, é barganhado.

Em quarto lugar, a experiência está cada vez mais rara pelo excesso de trabalho. De acordo com Larrosa (2004), esse ponto parece importante, porque se confunde muito experiência com trabalho em excesso. Existe uma crença de que se aprende o que está nos livros, nas teorias, nas palavras com o trabalho, com a experiência. Ou seja, o saber que vem do fazer ou da prática.

A experiência nos toca em meio à vida atribulada da contemporaneidade. Para que algo nos aconteça, nos passe, nos toque, é fundamental um momento de interrupção, de suspensão. Parar, olhar, pensar, olhar mais devagar, ver detalhes do que não vemos, sentir, parar para sentir, suspender a opinião, suspender o automatismo das ações, suspender a vontade, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, ouvir o que acontece nos outros, cultivar o encontro, a paciência, dar-se tempo e espaço.

Ainda dialogando com Larrosa (2004), acho interessante buscarmos o significado de experiência na raiz da palavra. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). Mársico (2008, p. 46) também traz o verbete *experimental* no dicionário etimológico em que escreve: “Experimental deriva do latim *experior*, que significa provar, fazer uma experiência”.

A experiência está relacionada com um encontro a um provar algo. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se associa em primeiro instante a ideia de travessia e, posteriormente, a ideia de prova. “Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*,

mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas, há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata” (LARROSA, 2004, p. 162). Não é difícil, quando falamos de pirata, automaticamente relacionar com o sujeito da experiência pelo fato de que tem algo fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

E também, “[...] a palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência” (LARROSA, 2004, p. 162). A experiência é o deslocamento da existência, o deslocamento “[...] de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2004, p. 162). “E em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo” (LARROSA, 2004, p. 162).

Pois bem, pode-se observar que, nas línguas germânicas, tal como nas latinas, a palavra experiência incontestavelmente está relacionada com a dimensão de travessia e perigo. Ligada a percurso, deslocamento.

Larrosa cita Heidegger (1987), pois encontra uma definição de experiência que, em sua opinião, soa muito bem à sua própria exposição, incluindo a ideia de travessia e perigo que destaca em seu texto:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2004, p. 162).

Para o autor, o sujeito da experiência não necessariamente é aquele sujeito forte, seguro, que nada lhe passa, que nada lhe incomoda. Firme em sua vontade, apático, inatingível; mas um sujeito que padece, que se flexibiliza, que é interpelado e interpela, que perde seus poderes porque a experiência se apodera dele.

Nas duas últimas linhas do parágrafo, 'Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo', pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2004, p. 163).

Tendo em vista toda essa exposição sobre experiência aqui descrita, passa-me novamente a questão: será possível pensar a formação dos professores de surdos utilizando outras perspectivas? Será possível chamar a experiência, a leitura, as perguntas filosóficas e repensar uma outra formação? Continuaríamos chamando de formação?

Percebo hoje algo voltado para técnicas nas formações dos professores de surdos, algo voltado para conceitos, prescrições sobre como lidar, sobre como pensar esse professor, mas não suficiente ao empreendimento que é pensar sobre como tem se dado a formação dos professores de surdos. Então, com dúvidas e insegurança peculiar na construção de um texto-experiência, empreendi alguns diálogos com os autores aqui já citados para discutir a seguinte pergunta: por que nos tornamos professores de surdos?

Fiquei assombrada ao ler este trecho, num primeiro momento, na história de José Cemí, que Larrosa (2004) nos conta como uma novela de formação, pois me remeto aos espaços de formação sistematizada dos professores de surdos:

Mas o que conta para a transmutação formativa não são as aulas, banais e tediosas, sempre simplificadoras, nem os professores, esses seres sombrios e frígidos, escudados numa seriedade um tanto rançosa ou um sorriso melífluo que não chega sequer a ser amável. O que conta são os espaços intersticiais: as escadas, o pátio, a cantina, os parques e praças adjacentes, a ante-sala da biblioteca, os corredores, entre as Faculdades, os bastidores das livrarias. Na Universidade, os espaços intersticiais são o lugar do perigo, porque

aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido. Renunciando à segurança dos espaços tutelados, nos quais se comercia uma verdade intranscedente, habitando a diversidade caótica e sem marcas de lugares marginais, os estudantes divagam, vagabundeiam. É aí, nessa extravagância, onde os estudantes testam suas armas, ensaiam seus gestos, medem o poderio de sua voz, tentam suas primeiras canalhices ou seus primeiros atos de nobreza, aprendem o gosto ácido da vaidade ou o sabor enjoativo da modéstia, investigam o sentido da fidelidade e da traição, degustam os matizes da camaradagem, da solidão, do abandono (LARROSA, 2006, p. 81).

Para além da formação de José Cemí, na Universidade de La Habana (que é do que se trata a história contada por Larrosa em “*Três imagens do Paraíso*”, no livro “Pedagogia profana”, fiquei pensando justamente nos espaços oficiais de formação dos professores de surdos, geralmente fomentados por programas fechados, que têm se apresentado, nas falas, nas conversas com os professores, como insuficientes para uma transmutação formativa, utilizando os termos de Larrosa. Por mais que nesses espaços tutelados haja uma segurança da “verdade pedagógica”, quando esses professores entram nos espaços intersticiais, que podem ser o próprio horário do Atendimento Educacional Especializado (horário do próprio trabalho de alguns professores, lugar “pretensamente” tutelado) são utilizados como resistência para divagar, criar extravagâncias, testar armas, ensaiar gestos etc. Nesses espaços intersticiais, não tutelados, muitas vezes, acontecem a formação dos professores de surdos, quando apaixonados e capturados pelo seu objeto de desejo, ou seja, sua própria paixão, vão...

[...] se dar a viver na intempérie [...], formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas, para novas aberturas [...], vai enfrentar o risco inevitável, o extremo perigo em cujo contato vai se converter no que ele é. (LARROSA, 2004, p. 82).

Tomando esse trecho como disparador das discussões que me empreendo aqui a realizar, parece-me que há riscos inevitáveis, incertezas certas que se devem correr. Aceitar esses riscos, fazer experiências é justamente o que se faz.

Por isso é improvável que eu pense como vem se pensando a formação quando faço alusão aos professores de surdos nesse movimento histórico que é basicamente intersticial. Vivemos de experiências, trocas, vivências e buscas constantes de nossos fazeres que nos mantêm nesse lugar da docência.

Para Larrosa (2006), é bela a imagem para um professor como alguém que conduza outro alguém a si mesmo. É também bela a imagem de alguém que aprende porque não vira um simples compactuador de ideias de quem ensina, mas olha pra si e encontra com o coração aberto sua própria forma. Pensar a formação como o encontrar sua própria forma é um desafio, quando a busca pela informação e técnica é muito grande mesmo num grupo ametódico, como o grupo dos professores de surdos.

Num momento histórico de lugares flutuantes, pensar sobre si mesmo e encontrar sua forma torna-se um grande trunfo para os professores de surdos. Vejo constantemente perguntas como: qual o meu papel como professor bilíngue (nome muito utilizado hoje para professor de surdos) numa escola em que não tenho uma sala bilíngue para atuar? O que faz o professor bilíngue? É simplesmente um novo nome para o velho profissional ou nossa prática muda?

A cilada está em pensar que o professor de surdos anula sua formação inicial (qualquer licenciatura que tenha feito) para apenas assumir a competência linguística como marca. Ser professor bilíngue é ser professor do que quer que seja, mas com a competência linguística. Porém, ele vai dar aulas onde? Seu lugar de atuação determina muitas vezes essa pergunta como uma questão problemática. Por exemplo, se sua atuação se dá nos atendimentos, como ocorre na política atual, o que de fato é trabalhado nesses espaços? Afinal, não é necessariamente a licenciatura desse professor que vai definir o que se trabalha com surdos, mas onde ele atua. Eis um grave problema na formação desse sujeito.

É bem complexo discutir isso partindo de um conceito de formação em que um ensina e outro aprende. Nesse processo, Larrosa (2006, p. 52) afirma que,

[...] na formação, a questão não é aprender algo. Não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual aprender deixa o sujeito modificado. [...] Trata-se de uma relação interior com a matéria do estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

Então, dialogo com Skliar (2005) que fomenta uma formação em que os professores possam conversar, conversar e conversar. Conversar muito. Skliar (2005, p. 58) afirma que “[...] ou se entende a educação como uma experiência de conversação com os outros e dos outros entre eles ou acaba-se por normalizar e fazer refém todo o outro nos termos do 'nós' e do 'eu' [...]”. Segundo esse autor, não se deve reduzir a questão da alteridade a uma separação entre a escola regular e a escola especial, os que são de lá e os que são de cá. É preciso incluir os de lá (ou vice-versa). O autor não pretende propor, necessariamente, uma pedagogia, mas sugerir que a conversação pode servir para manter as tensões entre as diferenças e não acabar com elas nos termos de Larrosa (2002).

Ainda pensando na conversação como possibilidade de formação, haveria aí algumas dimensões, segundo Skliar (2005). Teríamos a dimensão de conhecer o outro textualmente independente do conhecimento científico sobre o outro já construído. Essas dimensões vinculariam as experiências uns dos outros, as memórias uns dos outros independentemente do saber científico. Acoplaríamos a ética e a responsabilidade uns pelos outros.

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’ que devem ser controlados por aquilo que ‘parecem ser’ e assim corrigidos eternamente (SKLIAR, 2005, p. 60).

As conversas em si podem trazer as possibilidades de pensar que as práticas desses sujeitos hoje constituem o que denominamos de educação bilíngue. Foi justamente conversando com meus colegas professores de surdos que percebi que nós mesmos traçamos o que hoje é denominado de educação bilíngue e

está muito longe de um tipo de conceito primordial. Ou mesmo longe de um saber determinado. Parece-me que, quando Larrosa fala sobre a formação-experiência, não está dizendo: não há uma formação clássica. Mas uma formação que trabalha as possibilidades inúmeras desses sujeitos, inclusive de que eles próprios fazem de suas práticas, constituidoras de conceitos caros a nós hoje.

Os cursos de formação: rede de conversações

Em 2007, iniciamos o primeiro curso de professores bilíngues como um projeto de extensão da Ufes, realizado pelo Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal do Espírito Santo, composto por alunos que estavam na universidade tanto na graduação quanto na pós-graduação e levavam para os diversos âmbitos da universidade a discussão da surdez e do sujeito surdo. Vale ressaltar que o GES/Ufes era apoiado por professores do Centro de Educação e tornava nossas ações mais sistematizadas.

Como trabalho culminante do GES, em 2007, projetamos o curso de extensão: “Formação de professores bilíngues”, com o objetivo claro de reunir professores que já atuavam na área da educação de surdos e socializar os conhecimentos acadêmicos produzidos por pesquisadores no Brasil, já que tais conhecimentos tinham pouco ou nenhum alcance no Espírito Santo.

O primeiro grupo era composto de 30 professores: 24 ouvintes e 6 surdos. Os critérios primordiais eram ser professor de surdos que já estivesse atuando, saber Libras, estar cursando uma licenciatura (o que garantiria estar mesmo cursando para ser professor). Esses critérios tinham o objetivo claro de fechar o grupo tanto para os que não sabiam Libras quanto para os que sabiam Libras, mas não eram professores.

A idade e o tempo de trabalho variavam muito. Como o saber da Libras era preponderante, não tínhamos pessoas com mais de dez anos de experiência na área. Contávamos com professores novos que estavam atuando com surdos recentemente, mas sem formação clássica (chamo aqui formação clássica um curso de aperfeiçoamento ou de formação continuada com uma carga horária extensa ou mesmo uma especialização). A grande surpresa foram os surdos na turma. Não os esperávamos. Vale ressaltar ainda que contávamos com professores do interior do Estado. Essa formação pretendia se colocar como uma formação continuada para esse grupo.

Esse curso foi dividido em módulos que tratavam da pedagogia surda, aspectos linguísticos, práticas pedagógicas bilíngues e outros módulos trabalhados de forma tradicional, com carga horária presencial e não presencial de trabalhos e artigos que os professores deveriam produzir. Como resultado desse curso (falarei dele com mais detalhes mais a frente), tivemos a publicação do livro: “Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos”, que reuniu artigos dos professores do curso e de outros trabalhos, evidenciando as práticas em nosso Estado.

Já em 2008, iniciamos a segunda experiência de formação. Continuamos com o grupo e novas pessoas entraram. Os surdos saem de cena nesse grupo, entram outros novos. Abordamos uma perspectiva diferente daquela adotada no grupo de 2007. Iniciamos esses encontros do grupo pensando de forma mais sistematizada a troca de experiências e os estudos de acordo com a demanda do próprio grupo. Começamos a descobrir o quanto de experiência temos e como podemos aprender uns com os outros. Nesses encontros, as narrativas não eram apenas faladas, mas criamos outra forma de narrar as histórias: a forma escrita por outros meios, como encontros virtuais na internet por *e-mails*, conversas no MSN e, principalmente, no *blog*.

Com esse grupo, pude sentir de antemão por quais caminhos poderia percorrer, se a ideia que tinha seria interessante, se a vivência seria possível. Fui pensando junto a esse grupo e é claro que pude remodelar muito da minha

pesquisa. Inicialmente, queria mesmo ver sobre saberes necessários para a formação dos professores de surdos. Hoje, penso em como nos constituímos professores de surdos. O que nos move? Antes mesmo de pensar saberes, pensar existência. Só foi possível repensar meu foco de investigação no próprio campo, junto aos múltiplos autores deste texto, conversando, conversando, conversando muito.

Enfim, ao descrever sobre os encontros, perguntas surgiram e surgem o tempo todo. Junto a Thoma (2008), faço ainda tais perguntas: quais as comunidades atuais para pensar a docência, ou mesmo para exercê-la, para construí-la? O que podemos esperar da escola como *locus* de formação, ou da universidade como propulsora da formação docente? Que docência pode emergir de grupos de formação, de redes de conversação?

Enquanto faço tais perguntas sobre como se tem lidado historicamente com o saber docente sobre a surdez, parece-me que ainda poucos detêm esse saber que é uma invenção do nosso tempo, e muitos vão em busca dele, obcecados, sedentos. Por isso, as narrativas dos professores são primordiais, porque, muito antes de ter um saber específico sobre esse outro, surdo, ou muito antes de estar nos entrelugares das reviravoltas dos saberes, esse professor tem sua experiência com esse outro. Tem uma história para contar sobre como se tornou professor de surdos para atuar nesse lugar.

E mesmo não contando com uma formação clássica, sempre há um potencial nesse momento histórico. Por mais que esse momento seja regido por uma aparente fachada “ametódica”, existem princípios que regem as práticas potencialmente produtivas desses grupos. O próprio questionamento do lugar do bilíngue nesse momento coloca-nos à prova de nossas práticas, deixando-nos livres para criar. Nossa criação em espaços não escolares cria um pretense lugar de professores militantes. Transforma nossas práticas bilíngues

em práticas rebeldes e não ligadas a algo maior dos manuais cheios de informações e opiniões.

Retorno aqui ao problema de pesquisa: *como a formação dos professores de surdos capixabas constitui o percurso da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo? E como esses professores, ao praticarem, enunciarem, experienciarem a educação bilíngue, se constituem professores de surdos?*

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como nossas práticas e experiências constituem o percurso da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. Como objetivos específicos: a) discutir o processo histórico que constitui a formação dos professores de surdos; b) relacionar o processo histórico e os discursos desenvolvidos nos cursos clássicos de formação; c) discutir como as práticas bilíngues constituem o conceito de educação bilíngue; d) analisar, por meio das narrativas dos professores, como as formações iniciais e continuadas os constituem professores de surdos e constituem as práticas bilíngues.

A experiência de si e as formas de ver a educação bilíngue

Larrosa (2002) nos fala da experiência de si, historicamente constituída, que é quando o sujeito se oferece a si próprio ao ver-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se, interpretar-se, descrever-se. Ao analisar a experiência de si, o objetivo é analisar, segundo Foucault (2007), as problematizações que o ser se dá como podendo e devendo ser pensado e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. “A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si” (LARROSA, 2002, p. 43).

Segundo Larrosa (2002), podemos encontrar em Foucault dois deslocamentos para análise da experiência de si: o deslocamento pragmático relacionado com as práticas que a produzem e a medeiam e o deslocamento historicista, que analisa essas práticas pelo ponto de vista genealógico.

Ainda de acordo com o autor, “O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (LARROSA, 2002, p. 57). Os mecanismos nos quais o ser humano se narra, se observa e julga, se domina, se interpreta etc.

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático; e analisar as possibilidades e historicidades desses dispositivos é tomar o ponto de vista histórico.

Por isso, no primeiro momento, fiz um breve estudo do processo histórico da formação de professores de surdos capixabas e os próprios saberes envolvidos a fim de situar historicamente as narrativas desses sujeitos, até como dispositivo de subjetivação das suas práticas nesse processo. Este estudo foi realizado por meio de uma análise dos currículos desenvolvidos em vários cursos de formação de professores de surdos, dos discursos sustentados nesses cursos por materiais teóricos, avaliando constantemente o impacto dessas formações, desses saberes constituídos tanto socialmente, quanto na política educacional no Estado do Espírito Santo. Também utilizei as narrativas dos profissionais dos diferentes grupos de professores que atuam com surdos

(professores oralistas, professores bilíngues) até mesmo pelo fato de haver pouco registro escrito sobre esses cursos.

Concomitantemente a este estudo propus um espaço de encontros que contemple as experiências desses professores, onde poderemos discutir as ações, estudar sobre questões que nos apeteçam dentro de uma rede de conversações. Espaço de pelo menos oito encontros em que serão tratados assuntos diferentes demandados pelo grupo.

Levando em conta os dispositivos pedagógicos em si, Larrosa (2002) distingue cinco dimensões fundamentais que os constituem para a produção e mediação da experiência de si.

A primeira dimensão é a estrutura básica da reflexão, o ver-se. Nessa dimensão, o autoconhecimento é trabalhado ao voltar-se sobre si mesmo o olho da mente. Se considerarmos a etimologia da palavra “reflexão”, que vem do verbo latino “*reflectere*” que, segundo Larrosa (2002), significa “virar” ou “dar a volta”, reflexão também contém forte conotação ótica por se relacionar, inclusive, com a imagem exterior, refletida de um espelho.

Recorro aqui à metáfora do olho de Platão, quando Foucault (2006, p. 88) trabalha a genealogia do cuidado de si.

[...] Sob que condições um olho pode se ver? Pois bem, quando percebe sua própria imagem que lhe é devolvida por um espelho. Mas o espelho não é a única superfície de reflexo para um olho que quer olhar-se a si mesmo. Afinal, quando o olho de alguém se olha no olho de outro alguém, quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si mesmo. (FOUCAULT, 2006,p.88).

Olhar-se a si mesmo está além de ver-se refletido num espelho; é ver-se no olhar do outro. É fundamental lembrar que, quando volto meu olho para dentro e me vejo, a dimensão que toma é privada, e por isso exteriorizo o que me interessa. Torno visível aos outros aquilo que me convém, porque é a imagem de mim que quero ver no olho do outro.

Mesmo criando dispositivos para ver-nos, Larrosa (2002) ressalta que ainda não fomos capazes de fabricar espelhos perfeitos, pois temos nos servido de espelhos deformados. Mas não há olhar e espelho ideal para ver-nos.

Com isso, as máquinas óticas existem como dispositivos disparadores dessa dimensão do autoconhecimento, o ver-se. Segundo Larrosa (2002), para Foucault, o tema da visibilidade percorre suas obras e muitas vezes é um fio condutor. “A visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais” (LARROSA, 2002, p. 60).

Um mecanismo de visibilidade torna visível o que é para ser visível, o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar. Tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis nesses mecanismos de visibilidade. Não há um que se sobreponha ao outro.

O grupo de estudo como lugar máximo de visibilidade das experiências de si e dos outros, para além dele, as cartas, o *blog*,¹⁹ os diários, as conversas virtuais e presenciais, as narrativas são mecanismos de visibilidade que explicitarão o nosso objeto de olhar, o nosso olhar e os sujeitos que olham.

Uma nova modalidade, hoje muito difundida, que amplia consideravelmente os olhos que veem e a exposição a que o sujeito se coloca é a *internet*. A criação do *blog* busca justamente ampliar os olhos que veem, porém deixando cada vez menos rastros os sujeitos que veem. Há uma profunda busca pelos encontros virtuais, principalmente quando lidamos com professores de cidades do interior do Estado.

¹⁹ Disponível em: <<http://experienciasememoriascapixabas.blogspot.com>>.

Todavia, virtual não é o oposto de real. Segundo Lévy (1996), a palavra virtual, em seu uso corrente, tem significado a ausência da existência ou de realidade. O real se constitui na ordem do que tenho, e o virtual, na ordem do que terei, ou uma ilusão.

Criar comunidades virtuais significa, então, desterritorializar as relações, transformando a virtualização em um êxodo, um desprendimento do aqui e agora.

Uma comunidade virtual, pode se organizar tendo como base as afinidades, os núcleos de interesse. Apesar de 'não presente', essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis... ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por volta ao paleolítico nem as antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram. Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam não-presentes, se desterritorializam (LÉVY, 1996, p. 21).

A segunda dimensão do dispositivo pedagógico da experiência de si é o expressar-se. Isso por meio principal da estrutura da linguagem. A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente em mim. A linguagem torna visível aos outros o que foi visto anteriormente no interior.

O que é exteriorizado não é necessariamente uma representação direta do que já existia. O discurso produzido, quando expressado, apaga o sujeito, porque este é uma variável do discurso, pois cada enunciado representa um posicionamento do sujeito, e essas posições discursivas, segundo Larrosa (2002), constroem o sujeito.

A terceira dimensão é o narrar-se, ou seja, a estrutura da memória e está bem relacionada com a segunda dimensão, que é o expressar-se. Para o autor, "[...] a construção e a transformação da consciência de si dependerá então da participação em redes de comunicação onde se produzem, onde se interpretam e onde se medeiam histórias" (LARROSA, 2002, p. 70).

Há várias formas de narrar-se e expressar-se. Por isso, levei em conta as narrativas dos professores na rede de conversações. Procurei conversar com alguns professores de surdos, tendo, como critério de escolha, a própria disposição de contarem suas histórias e formação de vida. As narrativas são formas de contar experiências (armazenadas na memória ou construídas cognitivamente) para um público/leitor. As narrativas, para Benjamim (1996), acontecem com o encontro de experiências, com a reunião de histórias.

“Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história” (PÉREZ 2003, p. 112). Ao narrar os fragmentos escolhidos por suas memórias das histórias de suas práticas, os professores de surdos (diga-se de passagem, surdos ou ouvintes) se transformam em objeto de conhecimento para o outro e para si mesmos. Ao narrarem suas experiências, com o reinventar, acrescentar e colocar suas emoções, recriam suas histórias, suas perspectivas e seus paradigmas. Conversam entre si e com os outros.

O ato de narrar traz à tona a questão da memória. Parece um pouco disparatado pensar que, ao narrar histórias, somos capazes de reinventar experiências. Como reinventar se, ao narrar, somos levados a retirar de nossa memória a história que narraremos? E lembrar que a memória está ligada a “chronos”, ou seja, um tempo marcado, um tempo histórico, linear.

Vale aqui citar o livro “Invenção e memória”, matéria-prima da obra de Lygia Fagundes Telles, que mistura realidade e ficção em contos da infância, da adolescência e da maturidade. O que importa nas narrativas da autora é muito menos a memória detalhista, a reconstituição exata do fato, mas muito mais...

[...] a invenção que se intromete de modo a acrescentar novos significados à placidez da rotina. Tal invenção é feita de pinceladas de beleza, nutridas pela lembrança de uma observação prévia (mais uma vez inegável), de apurada tessitura estética (MACHADO - pós-fácio do livro).

Conforme Kohan (2007), a memória seria algo da ordem da descoberta, da rememoração, da recuperação. Seria algo em torno do não inventado, mas da ordem do vivido. Ainda segundo o autor, ao contrário da memória, a invenção seria algo da ordem do novo, da (des)memória, já que seria impossível “lembrar” (papel da memória). E a memória, algo da ordem da (des)invenção.

Se memória e invenção são oxímoros, será então que paro a discussão por aqui? Concordo com Kohan (2007, p. 88), quando diz que é nas contradições que muitas vezes podemos pensar:

[...] o pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos material para criar.

Ainda seguindo o raciocínio de Kohan, parece-me que junto à memória vem o tempo, já que ela é o resgate do vivido, do dito, do experienciado. Ou seja, é como abrir a memória no *chronos*, no tempo marcado, na ordem da recuperação, do cronológico, ou seja, na descoberta do que já foi.

Todavia, a proposta que o autor faz, para pensarmos a reinvenção da experiência por meio das narrativas (que recupera memórias) seria abrir a memória em outro tempo, no tempo aiônico, numa dimensão de ruptura com o cronológico, com a temporalidade contínua. “[...] talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recusa de outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar de um novo início para pensar o tempo e de um tempo para pensar” (KOHAN, 2007, p. 89).

Aión é o tempo do devir, do acontecimento, da potencialidade. *Aión* está ligada à “[...] intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2007, p. 86).

Para Skliar (2003), não existe nada humano fora do tempo e nem nada do tempo fora do humano. Isso não significa que falamos apenas de um tempo ou de um humano. Mas, na multiplicação e na dilatação da temporalidade e do humano, surge a perplexidade desses tempos. “Perplexidade não como assombro que de imediato, permitirá a compreensão de tudo que acontece em volta. Não como ingenuidade ou imaturidade ou desconhecimento” (SKLIAR, 2003, p. 39). Perplexidade que nos perpassa e nos irrompe, a fim de criar uma temporalidade outra. A memória já não é ligada simplesmente à representação ou ao resgate do passado no presente. Muitas vezes, a reinvenção do que poderia ter sido alimenta a narrativa e o resgate da memória.

Além das narrativas, os professores escreveram seus diários com a finalidade de exercitar a reflexão sobre as temáticas discutidas, observando como essas temáticas vem passando em suas vidas e em suas práticas. Além de garantir o exercício da escrita como autoavaliadora constantemente sobre cada encontro, o diário também seria o registro dos processos de experiência desse professor ao se assumir como professor de surdos.

Partes do diário e exercícios de escrita foram postadas num *blog* criado para socializar conhecimentos com outros pesquisadores e outros professores de surdos.

Além dos diários, as cartas uns aos outros seria outro dispositivo para trazer à tona o que realmente os fez escolher serem professores de surdos. Em “A lição”, Larrosa (2006) fala sobre leitura e metamorfose, sobre a experiência de leitura e sobre o ensinar e o aprender. Quero ressaltar o próprio título: “Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade”. Muito nos preocupamos com as técnicas; pouco falamos sobre a amizade e a liberdade.

O professor- aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura- é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor

sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta [...]. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos a quem amamos, esperando uma resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também o despertasse o amor das que a receberão e suscitasse suas respostas.

No grupo que iniciamos, as cartas eram esperadas, as respostas ansiadas por todos. Correndo para postar no *blog*, correndo para ler e compartilhar suas experiências, ao menos aquilo que queriam ver no olho do outro.

A quarta dimensão é o julgar-se na experiência de si. Ao ver-se, ao expressar-se, ao narrar-se, logo no domínio da moral, constituem-se os atos jurídicos da consciência. Atos nos quais a pessoa mesma se julga. E esse julgar é a capacidade do sujeito de, ao ver-se e ao narrar-se, fazer uma autocrítica.

Segundo Larrosa (2002), nos estudos de Foucault, os procedimentos reflexivos de auto-observação, autoexpressão e autonarração não estão descolados dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se, governar a si mesmos.

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura. O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo.

Por fim, a última dimensão é pela estrutura de poder; o dominar-se. As pessoas são induzidas a julgar-se, a narrar-se a fim de dominar-se, com uma certa administração, governo e transformação de si. Uma pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor que está disposto. E justamente uma ação que afeta algo, segundo Larrosa (2002), é o que Foucault denomina de poder. O poder é a ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica ações possíveis. “A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de

todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo” (LARROSA, 2002, p. 79).

CAPÍTULO II

SABERES-PODERES: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA ONDE O PRÓPRIO LUGAR É FLUTUANTE

Pensar as questões surdas numa ordem em que não se concebe discutir essencialização pode trazer alguns incômodos para os discursos colocados, já que a fixação da identidade é uma atitude recorrente. A fixação desta identidade, de uma “identidade surda”, muitas vezes se dá devido a saberes e práticas constituídas em discursos específicos.

De acordo com Mársico (2007, p. 122):

O termo 'saber' provém do latim 'sapere', que significa originalmente 'saborear'. Do sentido concreto, unicamente aplicado a coisas, o vocábulo evoluiu até a idéia de, poderíamos dizer, 'saborear idéias' e, portanto, 'ter bom gosto', 'discernir', ' ser sábio'.

Pensando em saberes e sabores, quero registrar como vem ocorrendo o rápido movimento de mudanças no contexto da educação de surdos em nosso país, que se acelerou com a sanção do Decreto nº 5.626/ 2005 – que regulamenta a lei de Libras- e como esse movimento passa a questionar o lugar do professor de surdos.

Apesar de a nova lei e de o novo decreto serem provenientes de um movimento em direção a uma educação bilíngue que já existia, em Estados como o Espírito Santo, foi um passo enorme, pois os saberes vigentes passaram a ser seriamente questionados. Toda a experiência acumulada com o trabalho, por meio exclusivo da oralidade, como discurso e prática educativa, passou a ser revista. Novas propostas, novas visões surgiram e, com isso, o lugar do professor especialista (em oralidade) é criticado e até mesmo cobiçado por aqueles que estavam fora do processo e que, de certa forma, detinham o novo saber, agora tão vislumbrado. O saber e o sabor de saber Libras!

A reviravolta de saberes tornou imperativa a necessidade repensar a formação do professor que atua no lugar da educação dos surdos, de consolidar novas perspectivas e abordar outras formas políticas institucionalizadas nesse lugar. O fracasso educacional da maioria dos sujeitos surdos já soava como uma prática corriqueira e até mesmo como única possibilidade. E tal fato passa a ser insustentável para surdos e ouvintes, militantes da causa surda, que defendem a língua e a cultura desses sujeitos.

Em minha pesquisa de Mestrado,²⁰ as narrativas surdas mostravam uma desconfiança com um saber constituídos numa ordem discursiva em que os surdos se encontram num lugar da possibilidade da cura de sua surdez ou mesmo uma possibilidade de aproximação do humano por meio da fala. Essa ordem discursiva que, por um longo tempo, pautou a educação dos surdos era o assunto principal das narrativas surdas denunciativas dos anos de oralismo e das dificuldades enfrentadas na atual proposta de inclusão. Os narradores contavam suas histórias como ato de bravura, com a responsabilidade de passar algo para aqueles que os acompanhavam.

Tento dar uma certa visibilidade aos sujeitos que dialogaram comigo, sendo tão amáveis e, ao mesmo tempo, sentindo a responsabilidade do ato de narrar, o que era, para alguns, histórias íntimas e, para outros, histórias coletivas, tanto de forma catártica, quanto como ato de bravura e de denúncia. Narravam os acontecimentos como se esta pesquisa pudesse punir os responsáveis por atos tão insanos e, ao mesmo tempo, tão naturalizados por seus feitores. Por fim, uma forma de compartilhar sentimentos, angústias, dores, alegrias, criatividade (COSTA, 2007, p. 17).

As denúncias dos narradores surdos dividem os professores de surdos em grupos diferentes: a) aqueles que participam da comunidade surda e são militantes e fazem coro a essas denúncias, criando, assim, novos espaços de atuação desse novo profissional que sabe Libras; b) aqueles que, como profissionais há algum tempo na perspectiva oralista, para manter esse lugar,

²⁰ COSTA, Lucienne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

começam a fazer cursos de Libras básico de 120 horas, geralmente ofertados pelo Poder Público e, por fim, c) aqueles profissionais que se resguardam, nos anos de experiência acumulados, de prática oralista, não aceitando as mudanças, os novos saberes.

Nesse contexto, vale citar Foucault (2002), ao pensar sobre esses saberes que surgem, relacionando com o que ele chama de “reviravoltas do saber”.

Por “reviravoltas de saber”, quero dizer o seguinte: se é verdade que, [...] era comum encontrar, pelo menos num nível superficial, toda uma temática: ‘não! Chega de saber, o que interessa é a vida’, ‘chega de conhecimentos, o que interessa é o real’ [...], etc. parece-me que debaixo dessa temática, o que se viu acontecer foi o que se poderia chamar de insurreição dos “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2002, p. 11).

E por “saberes sujeitados”, Foucault (2002, p. 12) entende que esses:

[...] são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos.

E foi justamente o reaparecimento desses saberes, desses “saberes de baixo” ou desqualificados, ou seja, o saber do “deficiente auditivo”, do anormal surdo, dos intérpretes, dos professores surdos, que fez surgir a crítica.

Foucault (2002) denomina esses saberes de “saberes das pessoas”, que não são, segundo o autor, de modo algum, um saber de senso comum. Mas se trata de um “[...] saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”²¹ (FOUCAULT, 2002, p. 12) que deve a sua força exatamente pelo fato de se opor a todos aqueles que o rodeiam e o desqualificam.

²¹ Em minha pesquisa (COSTA, 2007), trago esse saber local como narrativas de resistência da comunidade surda capixaba. Resistência ao oralismo vigente e, hoje, diante dos discursos das políticas educacionais inclusivas.

Assim se delineou a genealogia, que, de acordo com o autor, é “[...] o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2002, p. 13).

Em suma, a genealogia trata de propor que os saberes desqualificados, locais, regionais descontínuos, não legitimados, intervenham contra a instância teórica dos saberes unitários que tentam subalternizá-los, filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los “[...] em nome do conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 2002, p. 13). Trata da “insurreição dos saberes”.

No espaço dessas lutas de saberes e poderes é que o profissional que atua com alunos surdos hoje vem se constituindo. Mudanças no processo de formação vêm sendo fundamentais para que esses “saberes insurretos” façam parte da gama de saberes que compõem o profissional que atua com alunos surdos.

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, eram pautados em uma proposta clínica que busca a normalização do sujeito surdo. Inclui-se aí a prática pedagógica, o currículo, os projetos de formação desses profissionais.

O saber localizado, constituído no “histórico das lutas” dos próprios surdos, é silenciado não pela falta de fala, mas pelo entendimento de sua incapacidade para falar. Saber esse que fora deixado anos sob tutela da ciência, das descobertas mirabolantes de transformação de “surdos em ouvintes”, de “mudos em falantes”, transformando o deficiente auditivo em alguém agenciado, primeiro pela família em busca de sua cura, depois pelos próprios professores na esperança de sua normalização.

A própria escola de surdos local foi construída para “deficientes da audição”. Traz, em sua arquitetura, a representação máxima daquilo que o “deficiente auditivo” precisa: uma cóclea. O formato dessa e de tantas outras escolas considera a necessidade da vigilância como forma de exercício do poder do saber instituído. Afinal, o corpo, segundo Foucault (2006, p. 118), foi descoberto como “[...] objeto e alvo de poder [...] ao corpo se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas as forças se multiplicam”.

Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina²² fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 2006, p. 119).

A formação de profissionais especialistas na atuação com alunos surdos tem, num primeiro momento, uma obsessão pela surdez, que é a materialidade dessa diferença, e busca a compreensão de sua superação e até mesmo cura. Todo curso de formação inicial tem a perspectiva da disciplina dos surdos e sua audição possível e oralidade pretensa. Nessas formações, há todo um discurso cuidadoso em relação à língua de sinais e à busca pela erradicação dela.

Parafraseando Deleuze (2005), o que é característico desse grupo e dessas formações com essas perspectivas não é terem condenado a língua de sinais a permanecer na obscuridade, mas sim terem se dedicado a falar dela ininterruptamente (mesmo que de forma negativa), valorizando-a como um segredo, constituindo-a como mito. Além de fortalecer os grupos de resistência surda, com o emergir da política de educação para todos, desde 1994 em Salamanca, a língua de sinais, outrora subestimada, agora passa a fazer parte dessas discussões e os surdos passam a ter seus saberes valorizados por meio de suas narrativas denunciativas. Segundo a Declaração de Salamanca:

²² A disciplina, para Foucault (2006, p. 118) são: “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais.

Essa é uma oportunidade ímpar para aqueles profissionais militantes da causa surda começarem o movimento em relação à crítica da imposição da língua oral como única possibilidade educativa. O lugar dos especialistas passa então a ser cobiçado e é flutuante. Novos professores agora são requisitados, ou seja, professores que saibam Libras. Os “familiares” e os “cristãos” entram em cena. E por isso a formação pedagógica passa a ser buscada a fim de legitimar a ocupação dos espaços escolares por esses profissionais que começam a aparecer para ocupar os lugares possíveis. Saberes diferentes são negociados.

Gadelha (2009) chama a atenção para a aula do dia 7 de janeiro de 1976 no curso que Foucault proferia no Collège de France (Em defesa da sociedade), quando ele “[...] se indaga sobre o destino dessas pesquisas genealógicas, dessa insurreição dos saberes sujeitados” (GADELHA, 2009, p. 27). Foucault pergunta-se, segundo Gadelha (2009), se ainda seria o caso de celebrá-las, já que a tentação de acabar com a fragmentação na criação de um solo teórico sólido e contínuo é muito grande. Ou seja, quando quero instituir um saber, que saberes devem ser destituídos?

E junto a essa questão, Foucault continua a fazer suas perguntas sobre os saberes que estão justamente implicados aos jogos de verdade que os constituem. Foucault (2010) pergunta sobre a transformação dos sujeitos que não sabem em sujeitos que sabem. De não saber o quê, para saber o quê?

A formação de professores que começa a ser necessária para responder a essa demanda, que surge de novos profissionais com novos saberes, propicia a constituição de novos regimes de verdades para as práticas que originam esses saberes. Para Foucault, detrás das práticas, não existe um sujeito

concreto, essencial, ou seja, um sujeito de verdades. Mas essas práticas constituem o sujeito.

[...] pelo contrário, trata-se de situar a constituição do sujeito a partir daquilo que se faz com ele num determinado momento, na condição de louco, doente, criminoso, dirigido etc. As práticas deixam de serem comandadas somente pelas instituições, prescritas pelas ideologias ou guiadas pelas circunstâncias; elas têm regularidades próprias, estratégias e tecnologias específicas, racionalidades peculiares (CANDIOTTO, 2010, p. 19)

A figura de Édipo, na tragédia grega escrita por Sófocles,²³ é evocada por Foucault para ilustrar a passagem da descoberta do saber que não se sabe ainda. Com a investigação da verdade, Édipo ilustra isso bem, porque, ao descobri-la, passa da condição do que não sabe para o que sabe.

Foucault (2010) analisa a condição da verdade que rodeia a vida de Édipo: a verdade oracular que define tudo, que é inquestionável e externa porque é a fonte da verdade simplesmente por ser. É definida como verdade porque a enuncia vinda de alguém ou algo. O oráculo, de Delfos, define a própria existência de Édipo, e as verdades nessa tragédia grega são enunciadas dessa forma.

Porém, ela não basta. Ela não consegue resolver a questão da maldição em Tebas, mesmo quando Tiresias confronta Édipo com sua própria verdade. Essa verdade de Tiresias é uma verdade exterior... ele mesmo é um adivinho e sua verdade é externa. Ele não afirma diretamente na história: “Tu que mataste Laio”. Mas diz: “Prometestes banir aquele que tivesse matado; ordeno que cumpras teu voto e expulses a ti mesmo”. Isso tudo foi dito, segundo Foucault (2003), como prescrição, como algo do futuro, predição. Por isso, uma nova constituição de verdade é evocada nesse espaço: a verdade dita por uma testemunha. “[...] falta entretanto alguma coisa que é a dimensão do presente, da atualidade, da designação de alguém. Falta o testemunho do que realmente se passou [...] do que realmente aconteceu” (FOUCAULT, 2003, p. 35).

²³ Tragédia grega de Sófocles denominada Édipo Rei.

Quando o servo de Laio é convocado por Édipo a dizer a verdade e diz: eu vi, eu estava lá, eu cumpri a ordem de Laio (o rei de Tebas), uma nova constituição dessa verdade é, então, celebrada. A verdade subjetiva, aquela que pode ser afirmada por um “eu”. A verdade “[...] que se forma pouco a pouco, pedaço por pedaço, elemento por elemento, é um dizer verdadeiro que obedece à forma, à lei e às exigências da memória, e é um dizer verdadeiro que não se pronuncia e que surge de quem o viu pelos próprios olhos” (FOUCAULT, 2010, p. 51). Quanto a essa verdade, Édipo não resiste e se entrega à autopunição.

Este problema, segundo Foucault (2010, p. 54) da transformação do que se sabe em o que não se sabe, “[...] é o problema dos sofistas, é o problema dos socráticos, é o problema de Platão, é todo o problema da educação, da retórica, da arte de persuadir”, e podemos afirmar que é o problema das formações.

Com o objetivo de resolver esse problema, as práticas de formação são constituídas por práticas regulares dos jogos de verdade que a formam e essas práticas constituem saberes determinados. Elas se autogovernam e são elas próprias, dispositivos de governo dos docentes. Como dispositivo, Foucault designa “[...] todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações” (VEIGA-NETO, 2008, p. 48). Esses dispositivos podem ser de ordens diversas e englobar discursos, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, instituições, práticas sociais etc.

Então, pensando nessa linha, Foucault nos bombardeia com uma cadeia de perguntas: Para um tipo de pensamento governar, “[...] é preciso transformar todos que não sabem em pessoas que sabem? Existe [...] um certo saber que alguns devem possuir, mas que outros não devem possuir? Pode esse saber ser descoberto e formado em alguém que não sabe ainda e que terminará por saber?” (FOUCAULT, 2010, p. 54)

Essas questões que Foucault nos provoca, relacionadas com os problemas da técnica de transformação de não saber em saber, são o centro dos debates pedagógicos, políticos, filosóficos etc., incluindo aqui as formações de professores, poderosos dispositivos de gerenciamento das práticas e dos saberes. As verdades e os saberes instituídos pelas práticas formativas tanto podem se tornar oraculares quanto estar associadas à experiência, ao processo, à subjetivação dos sujeitos que participam dela.

Formação de professores

Não é nada estranho para mim discutir formação de professores, principalmente por participar da linha de pesquisa no programa em que estou inserida, a fim de concluir meu doutoramento. Ser parte da linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, implica, em algum momento, pensar essa temática e participar de conversas e projetos de pesquisa que a abordam.

Há várias publicações, incluindo teses e dissertações, que vão por esse caminho, com o intuito sério de contribuir para a sistematização de saberes docentes em que os próprios são atores e sujeitos no processo das pesquisas.

Segundo Jesus (2005), a formação continuada é central nas discussões e preocupações do conjunto de docentes da então linha de pesquisa “Educação Especial: Abordagens e Tendências” e atual linha de “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. A perspectiva é estabelecer um diálogo próximo com as redes de ensino, na tentativa de desenvolver ações colaborativas entre professores e pesquisadores.

Discentes e docentes da linha de pesquisa, nos últimos anos, têm buscado acolher os ‘estudos de intervenção’ na prática cotidiana concreta. Embora tomemos como ênfase diferentes enfoques e

teorizações, os estudos têm como ponto comum buscar compreender e intervir na prática educativa cotidiana, produzindo uma reflexão crítica sobre essa mesma prática. Procura-se formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação (JESUS, 2005, p. 204).

De acordo com a autora, o princípio básico é a formação dos professores como profissionais crítico-reflexivos que cooperam entre si não apenas focando a formação inicial, mas incluindo a continuada.

Victor e Barreto (2005) traçam a trajetória do grupo emergente de pesquisadores alunos e professores da área de educação especial que instituíram a prática da formação e capacitação de recursos humanos para lidar com a especificidade da educação especial. Tal grupo percebia a enorme carência desses profissionais no atendimento desses alunos que surgiam nos espaços escolares. Num primeiro momento, vinculado tanto ao Centro de Educação (CE) quanto no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, foi instituído o Laboratório de Estudos em Educação Especial. Os objetivos eram claros: implantar um serviço de referência para o atendimento a alunos da rede pública; produzir e socializar conhecimentos; produzir campos de estágios e capacitar profissionais que já atuavam na área da educação especial. Vale ressaltar que o grupo foi se consolidando a partir da participação de outros cursos e outros departamentos. E, assim, ações de pesquisa e extensão foram sendo desenvolvidas sistematicamente até que foi criado o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp).

Favacho (2009) propõe, a partir de uma abordagem foucaultiana, discutir o cuidado de si como uma superação de uma questão comumente dicotômica: a relação teoria e prática na formação de educadores. O autor analisa um tipo de formação de professores sustentados nas questões éticas, denominadas de cuidado de si. Porém os caminhos que a dicotomia entre teoria e prática como discurso corrente nas formações, traduz as possibilidades de discutir, como os

saberes pedagógicos são criados por meio da pesquisa das práticas educacionais realizadas no cotidiano da escola.

Quem nunca ouviu a frase célebre nas salas dos professores ou em espaços de formação: “Aprende-se mesmo é na prática”? Além de Favacho (2009) chamar a atenção para esse tipo de enunciado, o autor afirma que essa questão denota um sentimento de insatisfação e ressentimento endereçado principalmente aos intelectuais.

Por mais que, na década de 80, os Mestrados e Doutorados começassem a dialogar com os saberes da prática docente, incorporando-os, incorpora os profissionais aos programas de pós-graduação. Porém, mesmo com a tentativa clara de aproximação dos discursos, o discurso que alimenta a dicotomia teoria e prática é retroalimentado constantemente, não cessa.

Aponta-se com veemência o afastamento constante da academia e do trabalho do intelectual dos saberes dos professores.

Tais intelectuais deixaram de ser os possíveis causadores dessa dicotomia e passaram a pensá-la, interpretá-la e a buscar soluções políticas e metodológicas. É nesse contexto que surgem expressões tão conhecidas no meio educacional como, por exemplo, curso de reciclagem, formação continuada de professores, planejamento participativo, projeto educativo, entre outros (FAVACHO, 2009, p. 107).

Com um movimento importante da Associação Nacional pela Formação de Professores (Anfop) que consolida o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educador, o resultado é uma Base Comum Nacional da Formação de Professores. (FAVACHO, 2005, p. 107). “Incorporada pela atual LDBEN 9.394/96, ela previa entre outras coisas, uma sólida formação teórica e prática de forma indissociável”.

E o autor continua sua discussão afirmando que, no avançar da década de 1990, nasce um conjunto de estudos que perduram até hoje sobre a prática ou saberes docentes.

Dessa vez, trata-se de interpretações que não ressaltam a dicotomia entre teoria e prática em si, e sim de saberes da experiência docente que foram, segundo os seus mentores, menosprezados pela universidade, embora tivessem força argumentativa suficientemente coerente. Podemos considerar que tais interpretações são, digamos, mais sensíveis ou dispostas a analisar a problemática dos

professores da educação básica de um outro prisma: o da experiência dos saberes docentes. (FAVACHO, 2009, p. 107).

Então, esse período da década de 1990 passa a ser um “[...] período histórico de conscientização generalizada por parte dos professores, de que eles são produtores de saberes e não apenas reprodutores das teorias universitárias sobre a docência” (FAVACHO, 2009, p. 107). Vários pesquisadores passam a discutir esses saberes docentes como uma saída para a dicotomização entre teoria e prática e uma aproximação das teorias dos intelectuais e dos professores.

Como consequência, grandes mudanças, segundo Favacho (2005), ocorreram na questão da formação do professor, já que, nessa perspectiva, novos campos de saber são incorporados: psicanálise, história oral e do ciclo de vida dos professores.

Obviamente, essas circunstâncias favoreceram também a implantação de políticas públicas de impacto, como foi o caso dos PCNs, dos Temas Transversais e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Foi nesse momento que os professores ganharam o *status* de professores-pesquisadores ou de professores-reflexivos, o que, metodologicamente, fortaleceu expressões como pedagogia de projetos, sujeito sócio-histórico, projeto político-pedagógico, entre outras. (FAVACHO, 2005, p. 108).

De acordo com esse grupo de pesquisas emergentes, a dicotomização passa a dar lugar aos saberes da experiência dos professores, geralmente saberes ignorados pelas universidades. O saber docente, para Tardif (2002, p. 11),

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O elemento prática do professor e a reflexão do professor passam a ser fundantes nas novas perspectivas sobre formação de professores. Conforme García (1992), quando assumimos o conceito de formação, adotamos uma certa posição ideológica, epistemológica, cultural, o que torna a palavra formação semanticamente complexa.

Ainda nessa perspectiva, para Nóvoa (2007), os professores fazem parte de um grupo de profissionais sensíveis ao *efeito da moda*. Para o autor, as modas

estão cada vez mais presentes no espaço educativo e são consequência, na maioria das vezes, da circulação de ideias que é muito grande no mundo atual. “A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representam uma ‘fuga para a frente’, uma opção preguiçosa, que dispensa o tentar compreender” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Todavia, o autor analisa que, paradoxalmente, os docentes, como um grupo de profissionais, assim como aderem à *moda*, também resistem a ela. As duas posições, rigidez e plasticidade, definem modos distintos de encarar a profissão docente (NÓVOA, 2007). A profissionalização do ensino, de acordo com o autor, se faz à custa de um tipo de saber experiencial,

[...] podendo até adaptar-se à expressão de Anthony Giddens (1991) e denunciar a ‘confiscação da experiência’. Por isso, é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. (NÓVOA, 2007, p. 17).

Para o autor, a maneira como ensinamos ou como encaramos o ensino passa por um processo identitário. A forma como ensinamos está diretamente ligada ao que somos, ao que acreditamos, a como nos constituímos. “[..] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2007, p. 17). É impossível, segundo Nóvoa (2007), separar o eu pessoal do eu profissional. “Não se muda inteiramente em pouco tempo; eu ousaria até dizer, sem medo de exagerar: não se muda totalmente nunca, ou melhor, estamos mudando sempre, mas não conseguimos apagar a história que nos constitui [...]” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 13). Continuando com a autora, ela afirma que somos o mesmo e diferentes e é por isso que, ao entrarmos em contato com uma nova metodologia, nos frustramos por não assimilá-la tão rapidamente, já que ela exige mudança de atitude, mudança de hábitos, novas crenças e novas posturas.

E é justamente porque é impossível mudar o outro que julgo importante construir com ele, professor como eu, momentos de reflexão, momentos em que espontaneamente, ele possa falar de seus problemas, de suas ansiedades, de suas preocupações sem que lhe seja dada nenhuma solução pronta [...] e quem somos nós, ainda que nos julguemos estudiosos, especialistas, para dizermos ao colega como ele deve proceder, se ele é que, de fato, conhece o

contexto em que atua! Dizer ao outro o que ele 'deve' fazer, é a meu ver, desconsiderar seus conhecimentos, seus saberes, suas experiências (ECKERT-HOFF, 2008, p. 13-14).

Baseadas nessa tendência, as pesquisas relacionadas com a vida dos professores, com os relatos de suas experiências, com suas autobiografias passam a emergir. Aos professores, então, no lugar de protagonistas nas pesquisas, é requerido que falem sobre si mesmos e se exponham. É requerido que se examinem, que reflitam, que se julguem e que se transformem. Isso os torna sujeitos de sua ação, e essa ação provém de suas experiências profissionais. Logo, suas experiências passam a ser consideradas no conjunto de saberes pedagógicos produzidos.

Ao se expor, ao colocar suas experiências, suas vivências, Eckert-Hoff (2008) os denomina, em sua pesquisa de Doutorado,²⁴ como sujeitos-professores. Segundo a autora, a partir do momento em que esse sujeito-professor narra a sua história de vida, fala de si mesmo e do outro, de sua experiência, de fatos e acontecimentos,

[...] o sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação pessoal e profissional- e deve entender que (re)significar a formação significa apropriar-se do estranho, do outro, vozes que se somando a outras, vem construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito (ECKERT-HOFF, 2008, p. 13-14).

Compreender como os professores se constituem por meio de suas narrativas, em sua trajetória profissional, possibilita-nos rever uma ideia de formação homogeneizadora, pronta. Quando o professor fala de si, ele nos possibilita olhar o que está em jogo em sua formação, descentrando, assim, a identidade desse sujeito-professor e possibilitando possíveis (re)direcionamentos na perspectiva de formação. É baseada nessa perspectiva que discuto adiante a formação dos professores de surdos, buscando ouvir o próprio sujeito professor.

A formação dos professores de surdos...

²⁴ O trabalho da autora, denominado: "Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação", é a sua tese de doutoramento em que discute a formação das identidades dos professores de língua materna.

Magistério era o curso que de tradição na minha família, então não poderia ser diferente comigo. Conclui o Curso Normal e comecei a trabalhar em uma creche em Viana. Foi quando uma prima que trabalhava com surdos, pois ela tinha um filho surdo e trabalhava na escola Oral e Auditiva, em Vitória, me convidou para fazer um curso oferecido pelo Estado. No princípio eu relutei, mas a minha mãe relutou mais ainda contra a minha decisão, pois ela cobrava que só ela levava meus irmãos para escola e precisava de ajuda. Foi por um pouco de pressão que tomei a decisão e fui fazer o curso junto com uma outra prima (PROFESSORA JANAÍNA).

Há mais ou menos há 20 anos, tive interesse em fazer um Curso de LIBRAS que, na verdade, foi o primeiro no município do interior do Estado, ministrado por uma jovem que veio do Rio de Janeiro na Primeira Igreja Batista. Muito curiosa em conhecer a língua dos surdos, fui a primeira aluna ouvinte a se matricular. Confesso que não foi nada fácil, mas fui em frente e, então, aconteceu que durante esse período, fiquei grávida e precisei deixar a interpretação (PROFESSORA ROSA).

[...] Por querer aprofundar mais meus conhecimentos em 2008 saí da sala regular e passei a trabalhar no AEE da Prefeitura de Vitória. Cada dia me encanto mais em trabalhar com alunos surdos e vejo o quanto eu tenho de aprender, e essa 'falta de saber' me instiga a querer sempre mais informações. Tenho muito a aprender e que bom termos um grupo pra discussão de nossas práticas e teorias para embasar nosso trabalho! (PROFESSORA LIANA).

A formação de professores de surdos é um tema forte nas rodas de conversas em diferentes momentos, tanto num bom boteco quanto num curso de formação. Janaína, Rosa e Liana são professoras que de formas diferentes se dobraram ao discurso da falta de formação ou mesmo da necessidade de constante formação para que, se fato, sejam vistas como professoras de surdos e tenham seus discursos aceitos. Encontramos-nos em diferentes momentos de formação e suas narrativas escritas nos dizem, historicamente, como os sujeitos professores de surdos vêm se colocando atualmente nesse processo de busca por uma educação bilíngue.

Quando escolho esses fragmentos narrativos, quero ressaltar como cada uma dessas professoras se envolve com a educação de surdos de formas diferentes e mostrar que, em tempos e espaços diferentes, diferentes pessoas dão contornos à educação bilíngue e um percurso para ela no Estado do Espírito Santo.

Janaína continua a tradição de sua família que, ainda nos anos 90 do século passado, é oralista. Ela busca o conhecimento especializado para complementar a sua formação inicial de pedagoga. Ajudar a mãe a cuidar dos irmãos surdos foi fundamental, e ela mesma sabia que era uma oportunidade de trabalho, já que teria que acompanhar seus irmãos na escola de surdos. Mais adiante, vendo as transformações que os discursos sobre educação de surdos vai vivendo, entra numa crise, mas se dobra a elas também. Mais à frente, a história dela será mais explicitada, já que nosso encontro não se dá apenas nos cursos de formação que citei.

A professora Rosa, diferente de Janaína, como a maioria dos profissionais deste Estado, começa como intérprete na igreja. Tem como compromisso a evangelização dos surdos e depois vê a necessidade de ir além desse espaço, apropriando-se, assim, de sua formação inicial (pedagoga) para ampliar sua atuação. Percebe-se como os discursos de formação a atravessam. Ou seja, saber Libras, e tão somente saber Libras e ser pedagoga ainda não era suficiente. Encontramo-nos no interior do Estado, quando conheço seu trabalho e percebo sua narrativa entrelaçada com sua prática.

E, por fim, a professora Liana, que representa uma boa parcela dos professores que hoje têm atuado com surdos: professores de sala de aula regular que, ao aprenderem Libras, logo são levados a trabalhar com esses sujeitos, devido à urgência e carência de profissionais conhecedores das duas línguas. Claramente entram no complexo jogo do “Sou professora de quê?”, já que sua atuação, outrora em sala de aula, bem delimitada, vai para a sala de recursos, sem uma diretriz clara do que deve ser feito. Por isso, passam imediatamente para o estado da “falta de saber” que, antes, ao estar na sala de aula, não assolava seus pensamentos.

Conversar com cada professora me instiga pelo fato de compreender que os discursos que atravessam a educação de surdos no Estado, com saberes sobre a Libras sendo instituídos, mostram que diferentes percursos formativos

desses profissionais vão constituindo o que hoje chamamos de educação bilíngue.

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo; ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos. Tanto as práticas, as experiências, quanto os movimentos surdos desenvolvem a ideia de educação bilíngue.

Tomando esse foco como base, a pergunta sobre a formação de professores de surdos fica em aberto. É possível pensar num movimento de formação mais prescritiva como formação possível desses professores? Como temos pensado a formação desses sujeitos ao longo do caminho que a educação bilíngue vem tomando no Estado?

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão constituiu-se em de um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos de formação nas políticas de inclusão. Na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados por essa política. Vem responder a uma urgência histórica. Por governmento, Foucault (2006, p. 291-291) designa:

E com essa palavra quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc., e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

Vale pontuar, neste momento, a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de

expertise a fim de que práticas relacionadas com a propagação da política instituída sejam garantidas.

Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos - necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 23).

Voltando, então, aos familiares e cristãos que passam a fazer parte dos novos *experts* que compõem o cenário da educação de surdos, eles chegam com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas no meio dos surdos. Passam, como o servo de Laio (na história do Édipo, o rei), a falar de igual para igual com os especialistas, afirmando: “Eu vi, eu experienciei, eu sou testemunha que saber Libras é fundamental na educação de surdos. Eu tenho esse saber...”.

Nas falas das professoras aqui destacadas, podemos perceber que os diferentes espaços de formação são construídos por motivações distintas também. Enquanto a primeira professora descreve a pressão familiar no sentido de contribuir para a educação e cuidado dos irmãos surdos, a segunda explica sua motivação cristã ao se sentir convocada para a “obra” de salvação dos surdos e acaba se tornando professora com a demanda. Já a terceira aparece com a emergência da inclusão e com o encontro com esse sujeito surdo que a coloca nesse lugar.

As práticas que há anos vêm instituindo o movimento de surdos, alimentando esse grupo, constituem esse novo saber, essa verdade que está relacionada com a experiência. O perigo se dá quando começa a se tornar em oracular e quase religiosa, quando as condições sociais, no momento histórico em que se instituem, as legitimam (como as leis e os decretos de Libras, por exemplo).

Assim, as formações as tomam para si como um saber único e exclusivo, como a verdade do momento, da atualidade.

O professor de surdos como intelectual específico

A busca da verdade é um problema que Foucault aborda com muita veemência em seus estudos. Não a verdade como algo preexistente ou “dado aí desde sempre”. Mas algo que também passa a ser objeto de trabalho interminável dos intelectuais.

A função do intelectual, de acordo com Foucault (2006), não se resume a dizer aos outros o que deve ser feito:

Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar) (FOUCAULT, 2006, p. 249).

Foucault continua sua defesa de um posicionamento político do intelectual, uma vez que afirma que um regime político é inconsistente, quando indiferente à verdade, e perigoso, quando pretende prescrevê-la. E o intelectual, quando tem como função o “dizer verdadeiro”, precisa do cuidado com essa função, e não se trata de um dizer prescritivo, mas analítico, das relações que os sistemas de pensamento vão constituindo. O seu papel consiste em fazer a crítica.

Em vários cursos proferidos no Collège de France, o autor trabalha a questão da arte de governar analisando os sentidos e dispositivos que constituem essa arte historicamente no exercício do poder e do saber. Afirma que a ideia dessa arte está ligada diretamente à descoberta e ao conhecimento de uma verdade.

E “[...] isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 46).

Diante disso, Foucault nos alerta para algo que acontece inversamente à constituição desse saber especializado com a verdade constituída, que diz respeito ao “[...] fato de um certo número de indivíduos apresentarem-se como especialistas da verdade a ser imposta à política é porque, no fundo, eles encobriram qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 46).

O autor continua nos provocando, afirmando que, se TODOS conhecem a verdade, a verdade que possibilita o governo, não seria possível governar.

Isso seria imediatamente a revolução: façamos cair a máscara, descubramos as coisas tal como elas se passam, tomemos cada um de nós consciência disso que é realmente a sociedade na qual vivemos e do processo econômico no qual somos inconscientemente os agentes e as vítimas; tomemos consciência do mecanismo de exploração e de dominação etc., e, imediatamente o governo cai! (FOUCAULT, 2010, p. 46- 47).

Quando um sistema de pensamento (e em nosso caso aqui, o cenário da educação de surdos como esse sistema) começa a constituir verdades que vão se modificando, os saberes especializados, por sua vez, também vão tomando outros rumos e criando especialistas sobre esse saber.

Em nosso caso, “o saber da Libras”, como um saber especializado, vai tomando espaço de forma institucionalizada, abrindo caminhos e possibilidades outras de existir a educação bilíngue para os surdos em nossa atualidade, substituindo o especialista em surdez na perspectiva clínica. Temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores de surdos bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua. Porém, focarei aqui o professor de surdos como um intelectual específico, discutindo com Foucault o seu papel na educação de surdos.

Em um diálogo interessantíssimo com Deleuze e em outras conversações, Foucault chama a atenção para a questão da tarefa do intelectual na sociedade. Vou tomar emprestado o que ele nos fala sobre isso para pensar a tarefa do professor de surdos em nossos dias.

Deleuze, em conversa com Foucault (2005), inicia o diálogo fazendo as relações entre teoria e prática, afirmando que elas se dão de uma forma diferente do que tradicionalmente é colocado como: prática como aplicação da teoria ou vice-versa. Deleuze esclarece que essas relações (entre teoria e prática) são muito mais fragmentárias e parciais. “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria deve se desenvolver sem encontrar um muro e é preciso a prática para ultrapassá-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 70).

Deleuze cita como exemplo o próprio Foucault em seus estudos teóricos sobre asilos psiquiátricos. O autor relembra a necessidade, em uma certa altura do estudo, de ouvir os reclusos nesses asilos. Aponta ainda os estudos sobre as prisões, quando Foucault cria o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), que promove as condições para que os presos possam falar sobre si e sobre as prisões.

O papel do intelectual pode também ser confundido e muitas vezes é enaltecido por alguns. Foucault (2010) também chama a atenção para isso em conversa com José, um operário da Renault. José diz: “O papel do intelectual que se põe a serviço do povo pode ser o de reenviar, amplamente, a luz que vem dos explorados. Ele serve de espelho” (FOUCAULT, 2010, p. 87). E o próprio Foucault responde:

Pergunto-me se você não exagera um pouco o papel dos intelectuais. Estamos de acordo, os operários não precisam dos intelectuais para saber o que fazem, eles próprios o sabem muito bem. [...] Seu papel não é o de formar a consciência operária, visto que ela existe, mas de permitir a essa consciência, a esse saber operário entrar no sistema de informações, difundir-se e ajudar, conseqüentemente, outros operários ou pessoas que não têm consciência do que se passa (FOUCAULT, 2010, p. 87).

Então José conclui dessa fala de Foucault: “E, a partir daí, o intelectual favorece as trocas. Então, ele não vai dizer aos operários o que é preciso fazer. Ele reúne as idéias. Escreve. Acelera as trocas, as discussões entre as pessoas sobre o que as divide” (FOUCAULT, 2010a, p. 87).

Discutindo ainda com Deleuze, Foucault (2005b, p. 71) afirma categoricamente: “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem”.

O autor continua discorrendo sobre como esse saber das massas é invalidado por um tipo de sistema de poder do qual os próprios intelectuais fazem parte. O papel do intelectual deixa de ser o de se colocar à frente e dizer verdades que moldem uma consciência discursiva. “É antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’ e do discurso” (FOUCAULT, 2005b, p. 71).

Essa é a nova relação com a prática para a qual Deleuze e Foucault chamam a atenção no papel do intelectual. Para eles “[...] é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2005b, p. 71). E Deleuze completa: “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2005b, p. 71).

Com uma boa discussão sobre o papel do intelectual, na perspectiva de Foucault, Adorno (2004) dá-nos mais pistas para pensarmos e levantarmos questões sobre o papel desse sujeito na sociedade atual:

Tradicionalmente, a politização de um intelectual, segundo Foucault, levava-se a cabo segundo dois eixos: sua posição de intelectual na sociedade burguesa e a verdade que trazia à luz em seu discurso. Um intelectual dizia a verdade àqueles que não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la. Assim, o intelectual de ‘esquerda’ tomava a palavra e, como representante universal, se lhe reconhecia

o direito de falar como mestre da verdade e da justiça [...]. Foucault opõe a essa figura do 'intelectual universal' a figura do 'intelectual específico'. Enquanto o intelectual universal deriva do 'jurista-notável' (do homem que reivindicava a universalidade da lei justa), o intelectual específico deriva do 'sábio-experto' (ADORNO, 2004, p. 41).

Continuando na linha de discussão sobre o intelectual específico, tomo como referência o texto de Adorno (2004) que traz uma discussão levantada por Foucault em seu curso "A coragem da verdade", sobre a tarefa do intelectual num modelo socrático.

Em seu curso, "A coragem da verdade", Foucault (2011) começa a aula do dia 1º de fevereiro fazendo um resumo das diferenças entre o dizer a verdade parresiástico²⁵ e o modo profético de dizer a verdade. Então ele indica a alusão que quer fazer a um modo de dizer parresiástico que acaba se tornando um método de verificação de quem ensina: o técnico.

Esses personagens (o médico, o músico, o sapateiro, o marceneiro, o mestre de esgrima, o ginasta), muitas vezes evocados por Platão em seus diálogos, socráticos e outros, possuem um sabor caracterizado como *tékne*, know-how, isto é, que implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado [...]. Eles detêm esse saber, professam-no e são capazes de ensiná-lo aos outros. Esse técnico, que detém uma *tékhnē*, aprendeu-a e é capaz de ensiná-la, é alguém [...]. (FOUCAULT, 2011, p. 23)

Utilizando as personagens acima listadas, Francesco Adorno (2004) começa apontando para a diferença que Foucault faz do intelectual universal para o intelectual específico, conforme citado no próprio verbete do vocabulário. O universal é portador da verdade e da justiça, a consciência da sociedade. Essa visão de "universal" permite-lhe distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso e faz com que esses intelectuais não ajam sobre questões práticas e locais e por isso acabam mantendo um discurso generalista.

²⁵ Vem do grego *parresia*: ato de dizer a verdade. Termo que será mais explicado ao longo do texto.

Para Foucault, essa figura, em nossos tempos, deve ser substituída pelo intelectual específico que age segundo outra relação entre teoria e prática. Age sobre problemas práticos, locais. Devido à sua relação com o conhecimento de um campo específico, opera com uma crítica determinada. Seu papel político não é apenas criticar os conteúdos ideológicos em busca de uma ideologia justa:

É antes saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade (ADORNO, 2004, p. 43).

Ao lidarmos com a verdade como produto de um jogo de forças que opera sobre a maquinaria social criando regimes, podemos concluir, então, que não existe nem uma natureza, nem uma essência da verdade se refletindo no mundo. Portanto, o intelectual “específico” tem seu papel bem determinado na ação sobre as diferentes verdades.

Partindo dessa premissa, podemos concluir que o papel desse intelectual é desestruturar o presente. Não a partir de uma simples crítica do presente, “[...] mas na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico” (ADORNO, 2004, p. 43). E exclui qualquer possibilidade de prever o futuro. Ele deve dizer como é hoje, fazendo aparecer como não sendo de fato e como poderia não ser.

Segundo Adorno, seu papel pode ser retomado na perspectiva de Foucault:

Desde que ele renuncie a se considerar como a consciência universal da sociedade e se dedique à discussão de alguns problemas específicos, a questão é saber qual será o real impacto de sua crítica sobre a sociedade e que tipo de relação se estabelecerá entre seu trabalho teórico e sua prática de vida (ADORNO, 2004, p. 44).

Há quem possa questionar e dizer que um intelectual específico que apenas analisa questões específicas não dê conta de pensar respostas mais amplas

para problemas determinados. Foucault explica claramente que não é possível que uma pessoa possa responder verdadeiramente sobre questões sociais unicamente por meio de suas pesquisas.

Adorno (2004), então, chama a atenção para um dos primeiros pontos do intelectual: o “princípio de modéstia”, que tira do intelectual a necessidade de desempenhar um papel hegemônico na sociedade. Segundo Foucault, é a responsabilidade de cada um estar engajado numa mudança social ampla e profundamente crítica. “A função do intelectual é ajudar a formular corretamente os problemas” (ADORNO, 2004, p.45). Não cabe ao intelectual apontar para um sistema correto ou incorreto, mas mostrar como acontece, destrinchar os processos, dizer como funciona determinado regime. Cabe às pessoas fazerem suas escolhas.

Em segundo lugar, para Foucault, a partir da problematização dos problemas locais, o intelectual se torna capaz de pensar em problemas gerais. Inclusive, os problemas locais que são analisados pelo intelectual acabam por estar relacionados com questões individuais.

É a partir de si que se pode fazer funcionar questões técnicas e locais que representam outros tantos pontos de vista que levam a uma visão do conjunto da sociedade e de seu funcionamento. O intelectual deve ser capaz de se interrogar enquanto cidadão preocupado com as questões técnicas e questões cotidianas. Ele mesmo poderá ser o motor de análises teóricas justamente a partir de seus questionamentos pessoais. Dito de outro modo: ele deve ser capaz de permutar sua posição de intelectual com sua posição de cidadão (ADORNO, 2004, p. 46).

Enfim, o trabalho do intelectual, para além da função política, mas por conta da sua ligação entre a vida prática e as questões teóricas defendidas, também está ligado a uma existência ética e estética.

A fim de que o intelectual não caia na armadilha dos jogos de poder, quando está na luta política, dando sua contribuição à causa com seu conhecimento técnico, há um critério de inteligibilidade desse sujeito. O intelectual deve se

limitar a fazer seu trabalho, porém sem nunca perder sua capacidade crítica profunda que está ligada diretamente ao seu papel.

Assim como o papel do intelectual é fazer a crítica, ele mesmo é criticado em todo tempo. Foucault, em várias entrevistas, enumera isso. Adorno (2004) mesmo coloca críticas profundas sobre o esvaziamento do trabalho do intelectual e sobre o perigo da hipocrisia.

Se esse temor é perfeitamente justificado, é preciso lembrar também que o apoio dado às minorias em causas locais, específicas, técnicas, é em si mesmo um gesto político e não apenas moral, pois interrompe o processo individualizante de poder e abre a possibilidade de constituição de subjetividade no exterior dos esquemas de poder (ADORNO, 2004, p. 49).

Nunca se tratou, para Foucault, da definição séria de uma doutrina política; apenas se procura perceber como ocorrem as intervenções dos intelectuais e as relações estabelecidas por meio dessas intervenções na a sociedade (ADORNO 2004).

Diante dessa mudança de perspectiva quanto ao trabalho do intelectual perante seu papel, definido pelo próprio filósofo, quanto à “Desestruturação do Presente”, Foucault faz uma discussão sobre o que é denominado por Baudellaire como “atitude de modernidade”. Ele o faz quando discute o PRESENTE como um conceito, analisando uma resposta de Kant à seguinte pergunta: *Was ist Aufklärung?*²⁶ Traduzindo: *O que são as luzes?*

Para Foucault (2005), Kant, em sua resposta, levanta um problema novo analisando o presente como pura atualidade, pois, quando o analisa, não o faz a partir de um resultado de uma ação que seria futura ou de uma totalidade. “Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2005, p. 337).

²⁶ Resposta de Kant ao periódico alemão *Berlinische Monatschrift*, publicado em dezembro de 1784.

A hipótese que Foucault levanta é que esse texto de Kant é uma reflexão sobre a atualidade de seu trabalho já que se encontra entre uma análise crítica e uma análise histórica. Essa reflexão sobre a “atualidade” do trabalho em questão, para Foucault, é um esboço do que poderia se chamar de “atitude de modernidade”.

Modernidade é comumente vista como uma época, de tal forma que o que vem antes ou depois pode ser chamado de pré-modernidade ou pós-modernidade. Enfim, a proposta de Foucault (2005), baseado nesse texto de Kant, é tentar encarar a Modernidade mais como atitude do que como tempo determinado na História:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2005, p. 342).

A Modernidade, para Foucault, tem algumas caracterizações específicas. Ele próprio busca em Baudelaire²⁷ a inspiração para discutir esse tema. Uma característica é a frequência com que a Modernidade é vista como uma “[...] ruptura da tradição, sentimento de novidade, vertigem do que passa” (FOUCAULT, 2005, p. 342). Para Baudelaire, segundo Foucault (2005, p. 342):

[...] ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por detrás dele, mas nele.

É essa atitude que permite heroificar o presente. Para Baudelaire, o pintor moderno, é aquele que, na hora em que todos dormem, ele se põe a trabalhar e transfigura seu trabalho. “Transfiguração que não é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” (FOUCAULT, 2005, p. 343) em que “[...] as coisas renascem [...] naturais, mais que naturais; belas, e mais do que belas; singulares e dotadas, como a alma do autor, de uma vida em estado de exaltação” (BAUDELAIRE, 2010, p.32).

²⁷ Livro: “O pintor da vida moderna”. Dados completos nas referências bibliográficas.

A atitude de Modernidade toma o alto valor que tem o presente, mas sem se eximir de imaginá-lo diferente do que é, transformando-o sem destruí-lo, mas captando-o. “A modernidade baudelairiana é um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que simultaneamente, respeita esse real e o viola” (FOUCAULT, 2005,p. 344).

Porém, outra característica da Modernidade, para além da relação com o presente, é a relação consigo mesma. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como é no fluxo dos momentos que passam; é tornar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (FOUCAULT, 2005c, p. 344). Essa atitude voluntária de Modernidade requer, como diz Foucault (2005, p. 344), um ascetismo indispensável.

O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida; ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem em seu ser próprio; ela impõe a tarefa de elaborar a si mesmo.

Na aula de 5 de janeiro de 1983, no curso “O Governo de si e dos outros”, Foucault lê a resposta que Kant deu a pergunta sobre “O que são as luzes?”: “A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável” (FOUCAULT, 2010b, p. 25). E, quando Foucault, nessa mesma aula, vai discorrendo detalhadamente sobre o que Kant diz sobre esse assunto, o autor entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. E a isso chama de ATITUDE. Não é apenas um trabalho político, mas estético.

Diante do exposto, é possível pensar o professor de surdos como um intelectual específico? Por que razão isso se torna uma questão do nosso presente?

Se pensarmos a nossa trajetória histórica, já fomos “apenas” intérpretes em igrejas e acabamos em associações. Éramos bons cristãos, familiares. Ou,

ainda, quando não familiares, simpatizantes com a causa surda por algum chamado de Deus, por alguma missão especial. Nosso trabalho sempre foi altamente relacionado com uma vivência pessoal com o sujeito surdo. Acabamos nos subjetivando, para o bem ou para o mal, a uma causa política, moral, de defesa dos surdos.

Com isso nos tornamos detentores de um saber perigoso: o saber da palavra, ou seja, o próprio poder da enunciação. Esse saber e por consequência, relações de poderes evidentes, colocavam-nos constantemente num lugar de destaque em situações diversas, mexendo muitas vezes com nossa humanidade, com a tentação de conduzir, manipular as palavras, criando regimes de verdades.

Por algum tempo, entendemos que nosso papel era conduzir os surdos do “lado sombrio” do mundo do silêncio para a luz que estava em nosso mundo... uma espécie de exercício do poder pastoral sobre esse sujeito menor e governável. Entendendo a conduta²⁸ “[...] como de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução [...] , mas é também a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 255). Nosso papel acaba se tornando quase em levar a esse sujeito o esclarecimento, e tantas vezes nos colocando como o próprio esclarecimento, que tem a função de tirá-lo do seu estado de menoridade, conduzindo-o ao estado de maioridade.²⁹

Se, hoje, na esteira de Foucault, colocamo-nos nesse lugar do intelectual específico, é porque acreditamos que tanto a Língua de Sinais quanto a educação de surdos vêm ganhando contornos acadêmicos consideravelmente

²⁸ A noção de conduta é um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental (FOUCAULT, 2008, p. 255).

²⁹ Foucault (2010b) afirma que o estado de menoridade, para Kant, é justamente quando o homem se coloca para ser dirigido por outro.

fortes com o conjunto de saberes que se formam ao redor das práticas que constituem esse campo teórico.

Então, quando pensamos em nós, professores de surdos, que hoje nos constituímos bilíngues, alguns compromissos teremos que assumir, alguns cuidados deveremos observar. Principalmente se cairmos na armadilha de não exercitar a aliança entre a prática de vida e o conhecimento teórico como uma forma ética de vivência. Será que dizemos o que fazemos? Faz-se necessário olhar-nos no espelho e observar como nos subjetivamos, como tomamos a ATITUDE.

E nos colocarmos nesse lugar técnico e ético, ocorre, em nosso tempo, por eminência do saber chegando ao surdo. Com os surdos acessando o conhecimento, movimentos de contraconduta começam a ser produzidos, o que nos tira a possibilidade de continuar guiando-os, manipulando as verdades. Foucault (2008, p. 257) denomina de contraconduta:

[...] movimento tão específico quanto esse poder pastoral, movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...]. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação.

Será, então, a tomada de decisão dos surdos de serem conduzidos de outras formas? Afinal, a presença do professor bilíngue mostra claramente que eles querem estar incluídos de outras formas, o que não compreende a inserção pura e simples na escola regular.

Movimentos de contraconduta não significam ser “contra a conduta”, mas procurar sermos conduzidos de outros modos. Foucault (2008) dá exemplos e discute modos de proceder de outras formas e não acredita que, nessa discussão, caberiam palavras como revoltas, resistências, insubmissão ou até mesmo desobediências. Por isso, propõe o termo *contraconduta* com o objetivo

claro de nomear um movimento diferente. Afinal, segundo Foucault (2008, p. 264):

[...] esses movimentos que procuro identificar aqui têm, com toda certeza, uma produtividade, formas de existência, de organização, uma consistência e uma solidez que a palavra puramente negativa de desobediência não abrangeria.

Nós, professores de surdos, bilíngues, também vivenciamos movimentos de contraconduta. Nunca foi do nosso interesse direto ou mesmo prático desfazer do sistema que hoje nos emprega e que nos dá sentido. Somos professores bilíngues porque há um sistema que nos nomeia e nos subjetiva como tal, a ponto de colocarmos em xeque nossa formação primeira de professores, tamanha força da marca produzida pelo fato de sabermos duas línguas. Esse movimento de contraconduta exercido ocorre, inclusive, quando atuávamos como intérprete, informalmente, numa época em que a língua de sinais não era conhecida e era amplamente confundida com gestos. Somos desse lugar do exercício capilar de nossa função. Estar num movimento de contraconduta, ampliado pela nossa atitude, significa outro modo, para além do modo cristão ou mesmo do modo oralista, de conduzir uma educação dita bilíngue, ainda sem esse nome, mas o percurso toma essa forma.

Hoje, quando nos tornamos os profissionais do momento, esquecemos o exercício de atitude de transformação. Hoje, quando somos muitos, multiplicados em diversos espaços, requisitados, esquecemos muitas vezes essa autoavaliação, esse exercício de atitude, essas ações nas margens.

Quando exercemos essa atitude, tornamo-nos sujeitos capazes de verdade. Adorno (2004, p. 54) levanta algumas questões extremamente necessárias: “Qual a relação entre verdade e a crítica do trabalho do intelectual? Para que reconhecer se a crítica é autêntica e verdadeira? Em quem confiar e por quê?”. Essas questões, segundo o autor, visam a encontrar critérios que permitam verificar a autenticidade da crítica feita pelo intelectual.

O autor argumenta que é necessário responder a essas questões, porque, em primeiro lugar, “[...] a resposta constitui a chave da atitude política pessoal” (ADORNO, 2004, p. 54) e, em segundo lugar, “[...] o vínculo, que é desde o princípio ético entre o dizer e fazer representa o critério para julgar a validade e a veracidade de uma posição política” (p. 54).

Enfim, para Foucault (2008), o emprego da palavra contraconduta pode levar a uma espécie de santificação ou heroização que não parece válido para o discurso que se propõe. É um perigo!

Em compensação, empregando a palavra contraconduta, sem ter que sacralizar como dissidente fulando ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder (FOUCAULT, 2008, p. 266).

Essa análise que sai da sacralização nos permite perceber o componente, a dimensão da contraconduta possível nesse movimento de educação bilíngue em nossa atualidade, desde as atitudes dos sujeitos-professores, as marcas que os subjetivam e as verdades em que se dobram. Ao ser pensada como movimento de contraconduta, a educação bilíngue levanta questões, componentes e dimensões variadas na formação dos profissionais e nas possibilidades práticas e pedagógicas na educação dos surdos.

Assim a educação de surdos chama ao palco os surdos e os militantes e os coloca como protagonistas do processo no sistema, para além de desobedientes ou dissidentes. Sem heróis ou santos. Apenas sujeitos que marcam e se marcam nesse processo, produzindo, assim, percursos dela própria (educação bilíngue) em nossa atualidade.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ATITUDE E CONTRACONDUTA

Partindo da discussão da educação bilíngue para surdos como um movimento de contraconduta, pensá-la hoje é uma questão de nosso tempo. Por mais que trace os percursos da educação bilíngue e dos movimentos surdos para pensar os movimentos de nossa atualidade, quero salientar que usarei o conceito como traz Foucault: como acontecimento. Mas não necessariamente apenas como algo que inspire novidade, mas também uma regularidade. Para pensar em como nos curvamos ao governo dos saberes produzidos pelo movimento surdo e como os tomamos como verdade, faz-se necessário perceber e discutir como essa veridicção se dá e quais liturgias e rituais são feitos a fim de que aceitemos essa verdade.

Para Foucault, o ato de diagnosticar o presente, que também se torna o papel do intelectual específico, requer um exercício de desprendimento. “Para dizer a atualidade é preciso, segundo Foucault, desfazer-se de todos os elementos que podem empanar o olhar” (ARTIÈRES, 2004, p.35). Claro que se deve tomar o “lado bom”, dos dominados, mas para imediatamente desprender-se “[...] dos mecanismos que fazem aparecer dois lados, para dissolver a falsa unidade, a natureza ilusória do outro lado pelo qual se tomou partido. É então que começa o verdadeiro trabalho, o trabalho do historiador do presente” (ARTIÈRES, 2004, p. 35).

Vale ressaltar aqui a questão da atualidade, um conceito chamado tanto por Foucault quanto por Deleuze de “acontecimento”, uma espécie de irrupção do “novo”. Mesmo que a ideia de educação bilíngue não necessariamente seja algo tão “novo”, pode ser considerada um acontecimento, como condição de possibilidade de uma educação para surdos.

Em nossos dias, a educação bilíngue tem sido tema das grandes discussões sobre surdos e surdez no Brasil. Tem sido considerada uma possibilidade de se pensar a inclusão do sujeito surdo nesse projeto maior de educação.

Se retomamos a ideia de que a criação do discurso e suas regularidades estão relacionadas diretamente com o desejo e o poder, podemos, de repente, perguntar se a educação bilíngue ocupa um espaço muito mais da ordem do desejo do que de puras possibilidades. E também se o discurso que a constitui não cria exclusões de seus falantes, no sentido da interdição, ou seja: quem diz? Não se pode dizer a qualquer momento? Não é qualquer pessoa que diz? E diz o quê?

Em diversos momentos, no processo em que a educação bilíngue vem sendo pautado, os surdos têm reivindicado a exclusividade do discurso aceitando, com desconfianças, um grupo de ouvintes como aliados, cuidadosamente escolhidos. Esse grupo de ouvintes deve sempre cuidar do discurso que assume, pois estar dentro em um determinado momento não significa que sempre se ficará lá. Seu lugar é flutuante e seu papel é importante em momentos determinados. Mas, nos momentos em que apenas os surdos são convocados, imediatamente os ouvintes ficam em seus camarotes apreciando os debates.

Esse movimento discursivo, que tem suas próprias regularidades, é marcado pela atitude de vários dos que compartilham dele. Atitudes tais que são decorrentes de um movimento de contraconduta em muitos momentos da história de formação dos profissionais. Nas narrativas dos professores ouvintes pode-se constatar isso de forma interessante:

Estudei no INES durante oito meses período integral. Para mim foi maravilhoso. O convívio foi um mergulho no mundo surdo. Na época me tornei fluente na Libras. Lá tive uma formação direcionada ao bilinguismo (que estava começando a surgir), aprendi que a Libras deveria ser a língua de instrução dos alunos surdos [...]. Ao chegar ao Espírito Santo, me deparei com uma realidade totalmente diferente, 'O Oralismo', tudo que para mim era inaceitável. Essa teoria vinha de encontro a tudo que eu acreditava. Recordo-me, que no ano de 1996, fui visitar a Escola Oral e Auditiva de Vitória. Foi muito

interessante ver a reação dos surdos vendo uma professora sinalizar (PROFESSORA MARIANA).

Confesso que fiquei apaixonada pela Marta Ciccone e a Comunicação total, pois neste período ela agregava oralismo e Libras, casamento perfeito para o meu pobre conhecimento nos estudos com surdos. Já que, no oralismo eu percebia que estava em decadência e o curso também me mostra esta conjuntura. E o bilingüismo era muita informação. Eu não conseguia entender sua essência, o que me levou a um certo descaso por este assunto. Quando comecei a trabalhar nessa escola, percebi certo murmúrio entre as profissionais que já trabalhavam naquele local. Primeiro problema era a troca de diretora o que gerou um desconforto entre estes profissionais. Outro problema éramos nós, as novatas, que tivemos um curso que abordava as três metodologias. Isto causou uma confusão e desconfiança, o que comprometeu o nosso início. Nós éramos olhadas e vigiadas para não fazer Libras com os alunos (PROFESSORA JANAÍNA).

Eu comecei a aplicar (a Libras) na sala de aula, só que alguns pais tiraram os filhos porque não aceitavam [...]. As frustrações começaram a diminuir porque no primeiro mês eu já via progresso nos alunos. Eu via que eles entendiam o que eu estava passando pra eles (PROFESSORA JÔ).

A professora Marina conversou muito comigo via cartas e em encontros pessoais falando sobre sua prática. Já que nos conhecíamos há tempos, em 2009, tomei liberdade e pedi que me narrasse sua história por carta, pois já a conhecia de forma oral. As professoras Jô e Janaína me contam suas histórias em 2010 em outra forma de encontro. Durante outros momentos retornarei a história das duas uma vez que nos trazem pistas elementares sobre como se subjetivaram como professora de surdos, dentro do discurso oralista, já que estavam nesse grupo de constante confissão e busca por uma desculpa do tipo: “*Olha, sou oralista, mas... sempre gostei da Libras*”. Esse tipo de fala subjetiva professoras que hoje se encontram no processo de aceitação de um outro registro na educação dos surdos ou pelo menos da inserção da Libras nesse discurso, pois essa inclusão, necessariamente, não dá a educação de surdos um outro registro ou novo registro.

E quando marco que os professores que narraram são ouvintes, faço-o intencionalmente, a fim de esclarecer que a inserção da Libras no contexto educacional no Estado do Espírito Santo se dá com os movimentos de

contracondutas de professoras ouvintes e intérpretes de Libras. Contávamos, sim, com os surdos das associações, porém um grande problema era a formação básica pois eles estavam presos ao fracasso escolar histórico. Pelo fato de não conseguirem concluir sequer o ensino fundamental, aos surdos restava lutar pelo direito de inserção no mercado de trabalho e pelos benefícios sociais ofertados pelo governo. Além disso, os discursos dos surdos não eram acolhidos socialmente e eram sempre anulados assim que proferidos. Por mais que falassem, não eram discursos validados, devido à condição de deficiência ou pela condição da própria formação básica inexistente.

O que moviam muitos desses profissionais ouvintes era a inconformidade de ver a que eram reduzidas as lutas surdas, principalmente quando tinham a oportunidade de conhecer algum movimento com surdos como protagonistas em diversos lugares pelo Brasil.

A educação bilíngue, em nosso Estado, além de chegar junto com o movimento de inclusão, é conduzida por profissionais ouvintes inconformados com a situação de fracasso escolar. Um destaque que faço aqui é que a maioria desses profissionais eram cristãos, o que dava o sentido denotativo da palavra conduzir: conduzir o surdo à luz da Libras que era proibida e, agora, com nossas vozes, é libertada! Garantir a salvação do surdo por meio da educação bilíngue.

Então me pergunto aqui se não desejamos tanto que a Libras salve o surdo que cremos na educação bilíngue pelos “olhos da fé”, sem de fato ver alguma verdade. Esperamos algum libertador, sem, realmente, constatar resultados. Com tanto tempo em que discutimos isso, pergunto: os surdos estão conseguindo sair do fracasso escolar em que estão imersos?

Nessas nossas conversas e em outras que irão surgindo ao longo deste texto, colegas de trabalho, professoras de surdos, vão relatando, em diversos momentos, como suas práticas vão ganhando força e constituindo o que

chamamos hoje de educação bilíngue. Isso em diferentes épocas, em variados momentos. Falar de formação de professores de surdos é impossível sem apontar as práticas que constituem o discurso do bilíngue.

Ser bilíngue como estratégia de sobrevivência: viver nas fronteiras

Prosseguindo com a discussão sobre as questões bilíngues e a possibilidade de analisá-las como atitude e contraconduta, devemos pensar esse lugar bilíngue como constitutivo do sujeito surdo atual que nos influencia como professores em nossas práticas bilíngues e, principalmente, em nossas formações.

Muito mais do que perguntar sobre o que é ser bilíngue, tem me instigado, neste momento, perguntar como constituímos esse conceito. Perguntar sobre um pretense sujeito bilíngue, surdo, brasileiro e capixaba que fabricamos por meio da linguagem me levou a encontros em várias produções e diálogos com diferentes autores. A importância de pensarmos esse sujeito e como o constituímos está diretamente ligada a como nos constituímos como profissionais, em como estamos física e intelectualmente relacionados com esse conceito.

Em meio a perguntas, quero discutir alguns conceitos para pensar o termo bilíngue: para começar, a relação entre língua, linguagem e surdez, já que rapidamente respondemos a qualquer pergunta que nos vem: bilíngue é aquele que tem duas línguas. Então, em que lugar se encontram essas línguas na constituição das representações sobre esse pretense sujeito bilíngue?

Outro conceito interessante é o de sujeito, já que estamos inventando um: o sujeito bilíngue. Para discutir isso, caminharei na direção dos saberes, poderes e discursos envolvidos na criação desse sujeito. Observarei o conceito de

cultura, identidade e diferença, pois, quando nos relacionamos com a língua, logo esses conceitos se interligam.

Meu encontro com Foucault (2001), Deleuze (1992), Lopes (2007), Gallo (2008), Souza (2004), Silva (2000), Veiga-Neto (2005, 2008), Bhabha (2005), Benvenuto (2006), Eagleton (2005) e Santos (2007) me permitiu *roubar* alguns conceitos para discutir aqui outros. Convido esses autores para dialogar nesse espaço de questões.

A linguagem, a língua e o sujeito surdo bilíngue

Ao falar sobre surdos e sobre a surdez com professores “especialistas em surdos ou em surdez” (lembrando que hoje esse profissional se constitui de forma diferente), nos lugares das formações (as tradicionais formações onde um fala e outro escuta), é impossível não nos remetermos a uma cadeia de significados, palavras e conceitos: Inclusão – Libras – Escola Bilíngue – Escola Regular – Instrutor Surdo – Professor Bilíngue – Intérprete de Libras – Curso de Libras etc.

Todavia, ao lidar com os professores de sala de aula regular em cursos de formações continuadas, outra cadeia de significados é disparada como: Inclusão – Libras – Não sei como aprender – Tenho que fazer curso – Leitura labial – Sentar na frente – Preciso de apoio – Estou sozinha – Quem é esse sujeito? etc.

Professores ouvintes, quando lidam com situações em que surdos estão presentes, vão construindo suas representações sobre o sujeito a que pretendem educar. E quando lidam com profissionais surdos, outra lista de palavras surge.

Parto dessa reflexão para concordar com Lopes (2007, p. 7), quando afirma que “[...] a surdez é uma grande invenção” e, a partir daí, discorre sobre como a temos inventado historicamente. Para tal empreendimento, remeto-me ao trabalho de Benvenuto (2005) que busca em Foucault (2002), mais especificamente na obra “Os anormais”, as ferramentas para discutir as representações sociais sobre surdos e surdez ao longo da história associando esses sujeitos aos conceitos de língua e linguagem.

A autora apresenta a figura do anormal surdo, que, nos debates filosóficos dos séculos XVII ao XIX, aparece como monstro. A surdez é entendida como uma condição entre a humanidade e a animalidade. Nas palavras de Benvenuto (2005, p. 230): “[...] antes que a ciência e a filosofia reconhecessem outra modalidade da linguagem que a oralidade, os surdos foram percebidos como seres desprovidos de linguagem”, logo, sem humanidade, associados à animalidade. Mas é preciso levar em conta que esse momento histórico não é um bloco monolítico, mas varia entre épocas de reconhecimento ou não reconhecimento da Língua de Sinais.

Quando começamos, a partir do século XIX, a tratar o surdo como sujeito educável, restituímos a ele sua humanidade. As instituições para surdos são criadas ao modo de outras instituições já existentes em toda parte dessa sociedade disciplinar. Daí, falamos do surdo oralizado, educável, que é uma invenção da clínica da modernidade, e carregamos esse sujeito até o século XX .

E mesmo neste século XX, a dicotomia desse sujeito surdo “oralizável”, educável e momentos de tensão com a resistência a esses processos são constituídos quando grupos de surdos não aceitam essa possibilidade, criando outra forma de ser/estar no mundo, resistindo. Então, com essa resistência, constituímos, paralelamente ao discurso clínico, um sujeito surdo BILÍNGUE (vou voltar a esse termo), estabelecido por meio de uma cultura quando a Língua de Sinais ganha seu *status* de língua (uma vez que outra modalidade

de linguagem, a não ser a oral, já poderia ser reconhecida pela ciência e pela filosofia).

O surdo bilíngue, que é uma invenção cultural do nosso tempo, fruto dos movimentos políticos, passa a ser a nossa obsessão. E o que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa a ser regra, ganha políticas educacionais “maiores”³⁰ e leis que afirmam o surdo bilíngue.

Sendo assim, se a surdez é uma grande invenção, a autora parte da perspectiva que Foucault dá a linguagem “[...] como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo [...]” (VEIGA-NETO, 2005, p. 107). Nesse rastro, Wittgenstein, pós-virada linguística,³¹ “[...] entende que a linguagem é atributiva, isso é, que não há qualquer correspondência estrita [...] entre as palavras (linguagem) e as coisas (mundo), mas que é pela linguagem que damos sentido às coisas (mundo)” (VEIGA-NETO, 2005, p. 108).

Dispositivos para garantir o sujeito surdo bilíngue

A rede de relações estabelecida mantém práticas e instituições articuladas entre si com uma finalidade estratégica de fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros e a ação de uns sobre os outros nas sociedades disciplinares e nas sociedades de controle.

De acordo com Deleuze (1992), Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu apogeu no início do século XX. Procede dessas sociedades a organização das instituições de confinamento: dentre

³⁰ No sentido que Deleuze dá à linguagem maior e menor. Será tratado mais adiante no próprio texto.

³¹ Segundo Veiga-Neto (2005), costuma-se dividir a filosofia de Wittgenstein em duas fases distintas. O primeiro Wittgenstein – do Tratado Lógico-Filosófico que entende que a principal função da linguagem é denotacionista, isto é, ela representa o mundo e tudo que há nele. Já o Segundo Wittgenstein - das Investigações Filosóficas- entende que a linguagem é atributiva, ou seja, é por meio dela que damos sentido às coisas.

outras, podem ser citados o hospital, a fábrica, a família, a escola e a prisão. O indivíduo não cessa de passar por essas instituições, com seus dispositivos de controle específicos todos os dias. Sai de sua família, vai para a fábrica. Sai da fábrica, volta para a sua família. Eventualmente, passa pelo hospital e pela prisão (que é local de confinamento por excelência). “Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente nas fábricas: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva” (DELEUZE, 1992, p. 219).

Nessas sociedades disciplinares, nas instituições de confinamento, criam-se as docilidades estáveis, esse estado permanente de controle e vigilância das disciplinas. Sugere-se nessas sociedades, que a cada dia tudo recomeça do zero. Enquanto, numa sociedade de controle, o tempo é outro, as formas de controle são dadas de outros modos: “Os confinamentos são moldes, distinta moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante [...]” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Quando tomamos a discussão com Veiga-Neto (2008), vale ressaltar a crise da sociedade disciplinar que já é prevista por Foucault, uma vez que o próprio Deleuze (1992) afirma que ele sabia da brevidade dessa sociedade, apontando, assim, para uma sociedade de controle. “São as sociedades de controle que estão substituindo as disciplinares” (DELEUZE, 1992, p. 220). De acordo com Veiga-Neto (2008), isso não significa afirmar que as disciplinas desaparecerão, e o controle tomará o seu lugar, mas as ênfases serão dadas de outra forma. As técnicas de controle serão mais enfatizadas do que as disciplinas em si. “É claro que continuamos a ser vigiados; o próprio panoptismo, mesmo que tomando novas feições, ainda está por toda parte” (VEIGA-NETO, 2008, p. 52). Bauman (apud VEIGA-NETO, 2008) inicia uma discussão utilizando o termo pós-panóptico.

Nessas novas sociedades, proliferam vários sistemas de controle interconectáveis cuja existência se manifesta materialmente, para nós, na infinidade e redundância de relatórios, formulários, fichas,

senhas de acesso hierarquizadas, cartões, cadastros, *portfólios*, registros (em bancos de dados) e uma infinidade de outros documentos. Todos eles, facilitados e barateados graças aos recursos da telemática, abatem-se sobre nós, roubam nosso tempo e nos mantêm cativos, escrutinados e acessíveis a qualquer momento (VEIGA-NETO, 2008, p. 52).

Ainda pautada em Veiga-Neto (2008), pontuo que o que nos apetece é se, em frente a essas questões, podemos ter uma atitude dócil e resignada, acatando tudo que nos é posto, ou nos tornarmos sujeitos flexíveis e entrar no jogo estrategicamente. Assim, vamos nos colocando em situações diversas, sempre respondendo estrategicamente “[...] a cada investida dos mecanismos de controle” (p. 53), avaliando constantemente, negociando o que se ganha e o que se perde a cada investida e a cada manobra. As subjetivações constituídas nesse jogo estratégico vão caracterizando o quanto cada um será mais “[...] dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido” (p. 53).

Neste momento, por meio dessa reflexão, pretendo desterritorializar essa discussão do campo do currículo (onde Veiga-Neto discute a teorização acima citada) e territorializar no campo da surdez, situando o sujeito surdo oralizado, ou mesmo sinalizado, e o sujeito surdo bilíngue militante e utópico. Não como opostos, mas como invenções da clínica e dos movimentos surdos atuais. Retomo, para tal empreendimento, Benvenuto (2005), que utiliza a discussão sobre a anormalidade surda, por meio do deslocamento das discussões de Foucault (2002). Situo aqui, como o sujeito educável (a segunda figura da anormalidade), fruto das instituições modernas, cujo maior atributo era estabelecer o sujeito surdo, da sociedade disciplinar, dócil e “quase na normalidade”,³² envolto com suas regras e prescrições institucionais.

Se pensarmos na sociedade de controle, prevista por Foucault e descrita por Deleuze (1992), podemos territorializar esse conceito no campo da educação de surdos, mais especificamente, e discutir como o sujeito bilíngue tem se tornado esse sujeito flexível. Mesmo sendo resultado dos movimentos surdos e

³² Termo uma vez utilizado por uma fonoaudióloga, ao se referir a um paciente surdo, argumentando que ele não deveria aprender Libras, pois já falava “quase na normalidade”.

hoje das “políticas maiores” (nos termos de Deleuze), é um sujeito flexível que entrou no jogo social estrategicamente, como forma de sobrevivência.

Ao ter a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, como expressões máximas da garantia do uso da Libras, damos o primeiro passo na possibilidade de garantia desse sujeito bilíngue principalmente quando, no último artigo, alertamos para algo como: a Libras jamais poderá substituir o português escrito. Concordo com Lunardi (2003), quando ela escreve que esse dispositivo é uma formação que se tem num determinado momento (neste momento, função estratégica, dominante – respondendo a uma urgência) que produz e faz funcionar discursos difundidos e aceitos como verdadeiros (criando regimes de verdade – verdade no sentido de conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento de enunciados). E esses discursos constituem o sujeito surdo bilíngue definindo até mesmo qual língua portuguesa ele não poderia deixar de aprender (a escrita) e criando a verdade de que o surdo DEVE ser bilíngue.

Esse sujeito surdo bilíngue

[...] é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna. (VEIGA-NETO, 2008, p. 55).

Devemos ainda discutir como a maquinaria escolar está instituindo esses sujeitos, fabricando novos processos de subjetivação.

Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade (VEIGA-NETO, 2008, p. 55).

Por isso, se o sujeito bilíngue é fabricado conforme o conceito de Wittgenstein, ele ganha *status* de verdade, já que começa a ser produzido nas narrativas, passa a circular em diferentes grupos como bandeira de luta, começa a ganhar forma de lei. Como afirma Lopes (2007), começa a desenvolver dispositivos de vigilância e controle, criar dados, técnicas e mecanismos de constituição de políticas e práticas.

Ainda pensando o sujeito bilíngue, trato aqui do conceito de tradução cultural discutido por Larrosa (2004). De acordo com o autor, a tradução transporta sentidos, um sentido que assume “[...] outra materialidade linguística e se entrega ou se dá a entender, em outro contexto vital. A tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital” (LARROSA, 2004, p. 84). Com esse transladar de sentidos, a tradução torna-se um ato de desconstrução. “O tradutor já não trabalha para borrar a diferença, mas para fazê-la produzir” (p.84).

Ainda posso afirmar que, quando há uma tradução, o sentido se transporta e, ao transportar-se, “[...] conserva-se e ao mesmo tempo, transforma-se, metamorfoseia-se, modifica-se” (LARROSA, 2004, p. 77).

Enfim, entendendo tradução como um processo intercultural e intersocial, torna-se quase redundante nos remetermos à cultura, que aqui ganha o sentido que lhe dá Eagleton (2005, p. 55): “[...] cultura é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos”. Isso não significa entender a cultura como instância superior às demais instâncias sociais, por exemplo, a política, a economia, a educação etc. Significa entendê-la atravessando tudo o que é social:

[...] assiste-se a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (VEIGA-NETO, 2003, p. 23).

Tomando esse caminho, vendo o surdo como sujeito cultural, para pensá-lo como bilíngue, quero trazer alguns conceitos pós-coloniais de Bhabha (2005), discutindo o fato de ser bilíngue como tradução cultural e estratégia de sobrevivência de um sujeito flexível numa sociedade de controle. Para Bhabha (2005), os conceitos de “nação” e “povo” não se sustentam com facilidade. De acordo com Souza (2004, p. 126):

Para Bhabha, a vantagem desse movimento tradutório de símbolos culturais em signos é que traz à tona o fato de que as culturas são construções e as tradições são invenções. Essa tradução e essa ressignificação revelam a natureza híbrida dos valores culturais e, portanto, revelam o hibridismo no próprio conceito de cultura como *verbo*, aberta, dinâmica, constituída pela diferença e por alteridade, e heterogênea em suas origens.

Para o autor, o hibridismo abre possibilidades para ações políticas libertárias. O hibridismo revela a impossibilidade de uma cultura homogênea, anterior ou originária. Como exemplo, Bhabha cita o caso das minorias asiáticas descendentes de imigrantes na Inglaterra. Elas acabam por “praticar tradução cultural” como ato de sobrevivência. Nesse ato tradutório, muitas histórias específicas e locais são inseridas nas entrelinhas, misturando-se à uma suposta “cultura majoritária” inglesa. Essa ressignificação da cultura dominante cria elementos que não são pertencentes a nenhuma das duas “culturas” (se é que elas existem, já que partimos da ideia da não existência de uma cultura pura).

Pensando nessa perspectiva, podemos chamar a atenção para o sujeito surdo bilíngue como produtor de uma possibilidade cultural, como ato tradutório, quando ressignifica seu modo de ser/estar no mundo como sujeito bilíngue. Por mais que se legisle sobre essa possibilidade, o português é constituído em interação com a língua de sinais (interlíngua). Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre os sujeitos surdos e os ouvintes.

Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua de sinais. Porém, se o surdo não sabe o

português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz”. “Bhabha esclarece que tal negociação não é nem assimilação nem colaboração, mas possibilita o surgimento de uma agência intersticial que recusa o binarismo da representação costumeira do antagonismo social” (SOUZA, 2004, p. 128).

Políticas bilíngues, políticas “maiores”?

Ainda dialogando sobre esse lugar de tradução, quero convidar Gallo (2008) para a conversa já que esse autor propôs uma discussão de desterritorialização das teorizações de Deleuze e Guatarri, quando eles criam as categorias da “literatura menor” e da “literatura maior” como dispositivos para analisar a obra de Franz Kafka. Assim como Gallo (2008) propõe um deslocamento conceitual de “literatura menor” para a “educação menor”, quero aproveitar e operar com esse dispositivo para discutir a educação dos surdos nessa categoria.

De acordo com Deleuze e Guatarri (apud GALLO, 2008), a “literatura menor” não é, necessariamente, aquela que se faz com uma “língua menor”, mas aquilo que as minorias fazem com a “língua maior”. “Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja um veículo de desagregação dela própria” (GALLO, 2008, p. 62).

Há três características importantes apontadas por Deleuze e Guatarri a serem observadas, antes de identificar uma obra como “literatura menor”: a) a desterritorialização da língua; b) a ramificação política e c) o valor coletivo que é adquirido.

Utilizando essas características e a categoria “educação menor”, desloquemo-nos, com Gallo (2008), para discutir a educação bilíngue no âmbito da

educação em geral. Como concebemos, então, uma “educação maior” instituída e uma “educação menor” máquina de resistência? (GALLO, 2008)

A “educação maior” é aquela formada por políticas públicas de educação, dos planos decenais, da LDB, das portarias, leis e decretos.

A ‘educação menor’ é um ato de revolta e resistência, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância (GALLO, 2008, p. 65).

Alicerçada nesses conceitos das categorias “educação menor” e “educação maior” e utilizando a base das características de uma “literatura menor”, desloquemo-nos para as práticas educativas bilíngues e até mesmo para o próprio termo “Pedagogia surda” que enunciamos como sendo bilíngue por excelência.

Recorro aqui a Souza (2007), quando afirma que a Pedagogia tem se ocupado da “educação maior” “[...] alçada na subordinação do aprendiz a uma Língua, Políticas e Currículos Maiores, com todos os efeitos disciplinares sobre os processos de subjetivação dos estudantes” (SOUZA, 2007, p. 71). Então, por que não pensarmos numa “educação menor” surda ao invés de uma educação bilíngue maior ou mesmo uma “pedagogia surda”?

Retomando a característica da categoria “literatura menor” e deslocando para a educação, na primeira característica, a desterritorialização da língua, o que se desterritorializa na educação são os processos educativos (GALLO, 2007). A “educação maior”, que hoje representa os processos educativos dos sujeitos surdos, encontra-se na educação especial e é representada pelas “políticas maiores” de inclusão. “As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, para quem ensinar, por que ensinar” (GALLO, 2008, p. 65).

As políticas nos sinalizam que devemos integrar os “aprendizes” surdos nas salas regulares e até mesmo garantir seus intérpretes e professores bilíngues. A língua de sinais que, outrora fazia parte das atitudes de resistência, das lutas dos movimentos sociais surdos, hoje é incorporada nas políticas maiores.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Política nacional da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, 2008)

Quais perspectivas nos trazem essa assimilação dos movimentos de resistência nas “políticas maiores”? Que sujeito surdo se constitui nessas propostas educacionais?

Com o objetivo de desterritorializar essas práticas educativas “maiores”, lançamos mão da sala de aula, das traduções dessas políticas em salas bilíngues, por exemplo,³³ onde surdos estudam juntos os conteúdos em Libras (na pretensa contramão de todas as políticas maiores propostas), lembrando sempre da sala como trincheira, do professor militante, militante dos devires das práticas cotidianas.

³³ Existe em um município uma sala regular bilíngüe, onde surdos estudam com seus pares os conteúdos em Libras. Uma tradução da política, quando é propiciado na escola regular, o que se chama momento junto, momentos separados dos ouvintes.

A segunda característica que define a literatura menor, deslocada aqui para a análise de uma “educação surda menor”, é a ramificação política. Se toda educação é um ato político, na “educação menor” isso é mais evidente porque se trata da luta direta de resistências. É um empreendimento de revolta. “Uma educação menor, evidencia a dupla face do agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação na relação com os estudantes e com o contexto social” (GALLO, 2008, p. 67).

Ao citar a educação bilíngue instituída nas salas bilíngues, posso indicar as ramificações políticas nesse ato, pois desterritorializa as “diretrizes maiores” abrindo espaço para o educador militante agir nas trincheiras da sala de aula, ações essas que estão na ordem do micropolítico. Ela (a educação bilíngue) promove, por meio das práticas cotidianas, da relação com os indivíduos surdos, “uma política do cotidiano” (GALLO, 2008, p. 68) que exerce efeitos sobre as macrorrelações sociais e ainda abala, questiona, critica, incomoda tudo que está na ordem das macrorrelações e das macropolíticas. Sobre as políticas maiores. “Não se trata, aqui, de buscar a grandes políticas que nortearão os atos cotidianos. “Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz-tudo’ do dia-a-dia, cavando os seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências” (GALLO, 2008, p. 68).

Por fim, tomando a terceira característica de uma “educação menor” com o deslocamento do conceito de uma literatura menor, o valor coletivo que é produzido nessas ações é fundamental na atuação do educador militante. Na “educação menor”, não existe ação solitária e isolada. Mas todas as ações são coletivas e sempre envolvem muitas pessoas. “A “educação menor, é o exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2008, p. 68).

Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. “Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem um sujeito, de um projeto que não tem fim” (GALLO, 2008, p. 69).

É nesse lugar de militância que hoje se encontram muitos dos profissionais que lidam com a educação dos surdos. Militância acadêmica, militância política. Professores de surdos, intérpretes de língua de sinais, alunos surdos são exemplos de profissionais militantes em busca de vivenciar essa educação nas trincheiras das salas de aula. E até a formação desses sujeitos, depois de tamanha discussão, perpassa por essas questões.

Retomo, pois, a questão: queremos de fato transformar a “educação surda menor”, aquela que cutuca, aquela que questiona, que incomoda, que faz pensar sobre esse sujeito na escola, complexa por abalar conceitos pré-fabricados pela política maior, numa educação bilíngue maior? E como as políticas atuais já têm incorporado o discurso da massa nesse projeto? Como as massas e as resistências vão lidar com isso? Como a incorporação do discurso da massa surda vai constituir esse sujeito bilíngue? E que dispositivos são e serão fabricados para inventar e controlar esse sujeito surdo bilíngue e flexível da sociedade de controle? Acredito que todas essas perguntas façam parte do processo de constituição desse sujeito bilíngue, das políticas bilíngues de que estamos falando tanto hoje e, com certeza, das políticas instituídas nas formações dos professores que atuam na área.

Os movimentos surdos no mundo ocidental e seus impactos em diferentes perspectivas bilíngues

Seguindo na constituição do discurso surdo, num projeto de “educação menor”, lameado de ações militantes, não podemos deixar de conhecer a história dos movimentos que instituem a ideia de educação bilíngue como uma proposta desse lugar. Há um movimento de contraconduta em todo o processo e, por isso, a configuração que hoje tem sido tomada diante da política nacional atual causa estranheza e movimentos de resistências.

É fundamental que compreendamos o porquê desse movimento e é impossível fazê-lo sem conhecer o percurso histórico em que a perspectiva atual adotada pelos surdos foi sendo constituída. Inclusive, é necessário conhecer as bases dessa ideia de educação bilíngue para que a formação dos professores da área contemple esse movimento. Para isso, retomo aqui a regra do duplo condicionamento de Foucault (2005) em que o autor afirma:

Nenhum 'foco local', nenhum 'esquema de transformação' poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global. E inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues (FOUCAULT, 2005d, p. 95).

Ainda de acordo com o autor, nenhuma descontinuidade há entre elas, caso identificasse dois níveis diferentes: o microscópico e o macroscópico e mesmo nenhuma homogeneidade “[...] como se um nada mais fosse do que a projeção ampliada ou a miniaturização do outro” (FOUCAULT, 2005d, p. 95).

A estratégia é justamente ao contrário disso, pensar num *duplo condicionamento*, ou seja, táticas específicas de como se faz funcionar determinado discurso, em nosso caso, a educação bilíngue. Não como projeção ou miniaturização de um discurso maior, mas como pode servir de suporte, pensar as estratégias que a constituem por meio de aspectos mais gerais como o movimento histórico de constituição desse sujeito surdo e do discurso hoje defendido.

Fazendo uma leitura da tese intitulada: “Construir carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilíngues”, percebi imediatamente a importância de refletir sobre como o discurso surdo, como discurso de contraconduta, constitui as perspectivas bilíngues hoje na política maior de inclusão.

Coelho (2007) traz alguns teóricos como referências que ela denomina “incontornáveis” na área da surdez, não apenas pela natureza do trabalho, mas

também pela tradução muito peculiar dos movimentos surdos a partir de diferentes olhares. Coelho fala de Harlan Lane, Oliver Sacks, Bernard Mottez, Carlos Skliar e Yves Delaporte. Para este trabalho aqui, escolherei discutir os movimentos surdos no mundo e os movimentos bilíngues resultantes desses movimentos pelo olhar de Bernard Mottez e Carlos Skliar.

Segundo a autora, no final do século XIX, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INJSP) inicia um processo de degradação após a morte do abade Sicard, que sucedeu o abade l'Épée na direção do instituto. Ocorreu por conta das sucessivas disputas pela direção de Sicard, o que determinou a saída de vários professores surdos e a formação de uma escola privada para surdos que defendia a língua gestual.

Porém, entre 1827 e 1836, várias correspondências já circulavam entre diretores de diferentes institutos em confronto direto entre adeptos do método oralista e as posições dos professores surdos que defendiam a língua gestual, entre os quais se destaca Berthier, diretor da escola privada formada com a degradação do INJSP.

Mottez (2006, apud COELHO 2007) enfatiza que Berthier, em 1834, com outros surdos franceses (destaca que são professores e pintores célebres) e com um italiano também surdo (pintor e professor do Instituto de Turim) formaram o Comitê de “Surdos-Mudos” e organizaram o primeiro banquete para comemorar o 122º aniversário do nascimento de l'Épée. Essa data marca para Mottez o “[...] nascimento da nação surda”,³⁴ data (1834) “[...] na qual os surdos se terão atribuído uma espécie de governo, que não mais terá deixado de existir” (COELHO, 2007, p. 99).

Assim, em 30 de novembro de 1834, cerca de 60 membros dessa “nação”, composta de professores, intelectuais, artistas, poetas, pintores, gravuristas,

³⁴ Segundo Campos (2005, apud COELHO, 2007, p.101) a ideia de povo surdo e nação surda se alicerça em preceitos simbólicos como “[...] um conjunto de pessoas não ouvintes que, embora não habitem um só país nem estejam vinculadas ao mesmo Estado, procuram autodemarcar-se de outras formas sociais garantindo a coesão grupal e uma identidade sociocultural”.

empregados dos diferentes setores administrativos, tipógrafos e operários, encontram-se num dos salões do restaurante da praça Châtelet (COELHO, 2007).

A partir daí, segundo Mottez (apud COELHO, 2007), os banquetes se tornaram frequentes e reuniam a elite de surdos letrados, aqueles que haviam frequentado uma escola (diversos institutos já existiam espalhados pela França, Europa e até na América). Eram também movimentos não acessíveis, pois nem mulheres e nem surdos que não tivessem estudado em algum instituto podiam participar desses encontros. Apesar disso aceitavam a presença de surdos estrangeiros advindos sobretudo da Itália, Inglaterra, Alemanha, dos Estados Unidos e até mesmo da Argentina.

Nesses encontros, havia um presidente. Eram proferidos longos discursos por surdos criteriosamente escolhidos, defendendo as questões relativas às suas causas e aos mais diversos temas da atualidade e da vida política da sociedade, além de apresentações de peças de teatro e declamação de poesias.³⁵

Os ouvintes participavam, embora em número reduzido e raramente, pois era um privilégio serem convidados. Geralmente, tratava-se de amigos dos surdos, falantes da língua gestual, costume que se estendeu pelo próprio interesse dos surdos em se achegarem a redatores de grandes jornais, políticos. Daí a figura do intérprete passa ser importante.

Segundo Mottez (apud COELHO, 2007), a “nação surda” não nasce do abade l'Épée em si, mas quando sua herança passa a ser ameaçada pelos confrontos entre as posições de oralistas e gestualistas. Para Coelho (2007), esse momento da história dos movimentos sociais dos surdos, mostra que:

³⁵ Vale ressaltar que até hoje existem esses encontros de forma institucionalizada, como as reuniões bianuais da World Federation of the deaf (WFD), Ver o site: <http://www.wfdeaf.org/>.

[...] um grupo de surdos, ao sentirem os seus processos de identificação ameaçados, assumem e reclamam a identidade surda, como resultado da tomada de consciência, por um lado, da ilegitimidade da sua situação social e do seu estatuto de inferioridade e, por outro lado, da exequibilidade de alternativas à identidade atribuída (COELHO, 2007, p. 56).

Enfim, a institucionalização dos surdos, na França e nos diferentes institutos em outros países europeus e na América, foi fundamental para a constituição das comunidades surdas. No entanto, a maioria dessas instituições rendeu-se ao oralismo. Os surdos assistiram, na França e em toda a Europa, à imposição totalitária do oralismo tomando lugar e seus movimentos enfraquecidos por isso. Vale ressaltar que a Suécia nunca aderiu bem como algumas instituições nos EUA que seguiram as orientações de Gallaudet College (COELHO, 2007).

A tradição dos banquetes resiste a essa imposição oralista forte e se expande para a América e por toda a Europa. Por mais que o Congresso de Milão em 1880,³⁶ dificultasse a evolução desse movimento, não o travava. Nasceram as associações e vários movimentos outros para fins muito mais recreativos de encontros do que centrado nas lutas dos surdos.

Apenas na década de 60, no século XX, a França e o mundo ocidental assistem ao ressurgimento dos movimentos surdos, criando-se a Federação Internacional, composta de várias federações e associações nacionais cujo objetivo central é a luta pelo reconhecimento da língua gestual, melhoria da educação de surdos, acesso deles ao ensino superior, formação de intérpretes e difusão da cultura surda. Cria-se, em 1951 por meio do 1º Congresso Mundial de surdos, a World Federation of the deaf (WFD).

No Brasil, criou-se a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) na década de 70, porém ainda instituída por ouvintes. Os surdos eram excluídos de qualquer processo ali instaurado. Apenas em 1987, os surdos conseguem chegar à presidência e trocam o nome

³⁶ Congresso internacional que decidiu por maioria a supremacia da língua oral em detrimento da língua gestual. Os surdos foram vetados de participar das votações desse congresso.

para Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis). Aliam-se a WFD e passam, então, a tomar decisões políticas sobre a luta dos surdos em relação ao reconhecimento da língua gestual na educação e em todos os espaços.

Localização política do que denominamos bilíngue: o caso da América

Latina e do Brasil

Antes de discutir o que Skliar (1999) denomina de localização política do bilinguismo, vale retomar que o relato acima descrito como os movimentos surdos no mundo ocidental esclarece que a riqueza dos movimentos sociais dos surdos vai para além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue, como apenas duas línguas na escola.

Pensar uma política hoje, atrelada à política nacional de inclusão, reduz a prática bilíngue em intérpretes em escolas e matrículas desenfreadas de surdos nesses espaços, podendo resultar em fechamento das instituições dos surdos sem uma discussão forte com propostas possíveis de uma educação bilíngue numa perspectiva da política de respeito à diferença surda e à sua história. Há o grande risco de transformar a escola regular bilíngue em uma atitude de contraconduta, muito mais do que uma possibilidade palpável. Valoriza-se fortemente um discurso que invisibiliza esses movimentos sem conhecer suas raízes e sem aceitar discuti-los.

Se entendemos a educação bilíngue como a materialização de um discurso, vale a pena discutir como essa ideia vem sendo constituída em vários espaços, em diversas sociedades e como não há um conceito único de educação bilíngue.

Para Skliar (1999), pensar numa perspectiva da educação bilíngue, sem levar em conta seus aspectos políticos, é transformar a rica possibilidade de

tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas.

Quando o autor organiza uma coletânea discutindo as atualidades da educação bilíngue para surdos, mesmo em 1999, após dez anos do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, vários movimentos são disparados a partir de então, no Brasil.

Inicia-se uma delimitação teórica com os Estudos Surdos e várias críticas apontadas a um bilinguismo “apolítico”³⁷ nos termos de Skliar. Surge, nesse congresso, numa reunião dos surdos (como os banquetes franceses), o documento: “A educação que nós, surdos, queremos”, base para muitos movimentos nacionais e documentos produzidos no Brasil por associações e encontros regionais de surdos a partir do século XXI.

Skliar (1999) reúne textos de diferentes possibilidades bilíngues em alguns países da América Latina e, em alguns casos, dos países nórdicos como referências de diversas produções a partir de modelos internacionais.

Mesmo se formos analisar as diferentes formas como o bilinguismo se coloca em diferentes países, alguns pontos de tensão, devido à tradição oralista e ao enfraquecimento dos movimentos surdos, são comuns, como os listados abaixo: a) a aprendizagem tardia da Língua de Sinais como L1 das crianças surdas; b) o aprendizado da língua ocorre na escola e muitas vezes por meios não naturais (ambiente); e c) as decisões da família dependem das orientações médicas que nunca são favoráveis às línguas de sinais e há uma ênfase na afirmação da língua de sinais como impeditivo do aprendizado da língua oral.

Apesar de esses três pontos serem comuns, diferentes formas de constituição das propostas bilíngues na América Latina são configuradas. Destaque da década de 90 é dada a Venezuela, com uma proposta pedagógica revolucionária, quando a clínica ainda imperava por aqui. A iniciativa de Carlos

³⁷ Entendendo que, mesmo uma posição considerada apolítica, é política.

Sánchez é muito relevante e disparadora de outros movimentos em direção a uma proposta bilíngue e a um olhar antropológico para a surdez.

A Colômbia, como na maioria dos países, enfrentou o oralismo nas políticas oficiais desde o final da década de 70, nascimento decorrente desse processo de movimentos surdos em prol da língua de sinais colombiana, porém quero ressaltar neste texto que, em 1992, cria-se, a partir da iniciativa privada, uma escola bilíngue para surdos em que a Língua de Sinais Colombiana e o espanhol são línguas de instrução. Segundo Ramirez (1999, p. 47), “Esta experiencia educativa incluyó a personas sordas como auxiliares de aula y a profesores oyentes que poseían um buen nivel de manejo de La LSC”. Foi o primeiro projeto de reconhecimento da Língua de Sinais Colombiana (LSC) inscrito no Ministério de Educação Nacional (MEN). Posteriormente, é criado, pelo Poder Público, o “Instituto Nacional para Sordos” (INSOR), em Bogotá, com estabelecimento de contato com pesquisadores de outros institutos para intercâmbio de conhecimento e modelos de educação bilíngue.

Por meio de conhecimento das principais tensões da educação bilíngue relatadas acima, sua atuação é bem voltada a crianças surdas menores de cinco anos de idade para uma atenção linguística mais focada. Essa estratégia visa a não permitir que a criança surda ingresse no ensino formal, sem ter uma língua. Esse programa promove aos familiares e à criança surda, desde a sua tenra idade, por meio de surdos tutores, o encontro com a comunidade surda e com a Língua de Sinais colombiana. E esse contato da família com o surdo adulto tem provocado uma atitude diferenciada em frente aos sujeitos surdos, por parte dos ouvintes e também de confiança e esperança às famílias com relação ao futuro de seu filho surdo. São realizados, além de visitas às famílias, encontros entre famílias para socializar resultados e questões.

Há relatos de grupos de trabalhos e escolas bilíngues em outros países, como a Argentina, Uruguai, Chile, sempre em busca de programas que garantam a Língua de Sinais como L1 e a língua do País como L2. As tensões são muito parecidas e a busca de soluções é variada. Ou seja, a década de 90 do século

XX foi extremamente produtiva para a perspectiva bilíngue na educação dos surdos na América Latina.

No Brasil, no âmbito educacional, vimos um movimento muito parecido com o que ocorria na América Latina, nos Estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em alguns da Região Nordeste. O Rio Grande do Sul, com um movimento bem mais aproximado por meio do provimento de escolas bilíngues. O Rio de Janeiro, pela sua tradição, mantém o imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) bem dividido nos confrontos entre oralismo e gestualismo.

O movimento atual no Brasil, em relação à educação bilíngue, é um movimento de discussão entre os surdos de forma propositiva em que a questão que permeia é: o que queremos como educação inclusiva para nós.?Entre grupos mais radicais, há uma movimentação mais forte no sentido de “não queremos essa inclusão que está aí”. Voltarei logo mais a essa questão.

Só pra situar, o Estado do Espírito Santo, na década de 90 do século XX, enquanto fervilhava a discussão da educação bilíngue na América Latina, segue oralista. Existem três escolas oralistas fortes que impulsionam as políticas locais. Tais escolas nunca chegaram a ser bilíngues. Todavia, em 2002, com a conquista da legislação que reconhece a Libras como língua da educação dos surdos, as escolas de surdos entram em degradação e dão lugar às escolas regulares, de acordo com os documentos oficiais, já que o Brasil assina o compromisso com a inclusão de todos na escola.

Ou seja, conforme já afirmei no início do texto, o movimento bilíngue no Estado do Espírito Santo chega com a perspectiva da inclusão e, portanto, já sem a influência dos movimentos surdos, mas com a representação que as políticas majoritárias com a perspectiva da inclusão trazem em seu bojo. E, quando essa representação assimila esses movimentos, a cilada é a invisibilização e não a tradução dos movimentos sociais dos surdos.

Os movimentos surdos e a discussão atual sobre a proposta de inclusão no Brasil

Retomando o convite que citei no início deste texto, quero chamar a atenção para observarmos “em que pé” estamos no movimento nacional, entendendo que a formação dos professores não se descola da situação em que as discussões vão dando forma ao projeto de educação bilíngue proposto pelos surdos:

Estou enviando em anexo a parte da Revista Feneis sobre a reportagem CONAE, a nova jornalista Regiane fez entrevista com a responsável pelas políticas do MEC sobre a cultura surda e ela rebaixou esta cultura, veja o dizer dela na página 23, 3º parágrafo.

"[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana"³⁸

Quero comentar que um dos propósitos da chamada era uma resposta em forma de um documento coletivo cujo provisoriamente fora intitulado: “A inclusão que nós, surdos, queremos”.

Discutimos bastante com relação aos tópicos e ao que propor ao Ministério da Educação. Surdos e ouvintes do movimento surdo, principalmente representantes de diversas universidades de várias localidades no Brasil: norte a sul, se envolveram para o debate sobre o que proporíamos como possibilidade de pensar a inclusão.

³⁸ E-mail coletivo enviado a vários pesquisadores da área da surdez no Brasil.

Num primeiro momento, há um movimento de rejeição por um grupo com referência à afirmação que um representante do MEC faz, deixando claro qual o posicionamento das políticas atuais. Porém, um outro grupo reafirma que era extremamente necessário compreender as regras do jogo e flexibilizar para que não sejamos consumidos, mas minimamente escutados. Exemplo de dois e-mail trocados nas discussões:

Bom vamos lá... estou aqui pois convido vocês, que são pesquisadores da educação de surdos para juntos pensarmos em escrever um documento "A Inclusão que nós, surdos, queremos", em substituição aquele documento "A Educação que nós, surdos, queremos" de 1999. Mas devido ao avanço da política do MEC e também com os novos desdobramentos da nossa história surda, os nossos movimentos surdos, a nossa Letras/Libras, com certeza avançamos muito desde aquele documento de 1999 mas precisamos ir mais além para frear a ousadia do MEC de nos subestimar (P).

Concordo plenamente [...] quando afirma que temos que partir de uma mesma lógica do MEC para podermos ser escutados. Não há como virar as costas para a inclusão, então como vamos colocá-la a serviço do povo surdo. O que mais me preocupa na inclusão é a possibilidade de os surdos pequenos, que não possuem acesso a comunidade surda, não tenham um contexto linguístico cultural para que possam se desenvolver e se reconhecer como surdos. Surdos adultos que possuem uma comunidade para além da escola vivem uma outra situação. Concordo que o ideal seria que todos pudessem ter escola de surdos, mas isso já parece estar definido pelo Ministério de Educação. Penso que temos que colocar nossa energia na criação de espaços bilingues para que os surdos possam se encontrar para construírem elos identitários. Lutar para que a educação infantil seja formada só por alunos surdos, parece algo possível, lutar para que os anos iniciais também sejam para alunos surdos ou que, pelo menos, nas cidades onde não existem um número maior de surdos, que aqueles que estão em uma mesma série de ensino possam estar em uma mesma turma, com um professor que saiba LIBRAS, bem como com um intérprete. Tenho pensado em como poderíamos subverter a proposta do AEE. Construí, junto com outras pessoas, uma proposta para ser trabalhada em Belo Horizonte. Transformei o AEE em espaço de trabalho bilingue para surdos. Tentei montar algo que orientasse os profissionais do AEE a reunirem os alunos surdos para que estes possam conviver entre seus pares. Onde o desenvolvimento da língua de sinais e da identidade surda pudesse acontecer. Sei que isso está longe de um ideal que eu mesma gostaria de ver, mas dentro do que existe, como podemos transformar um limão em uma limonada. O que temos que ter clareza é que não somos nós, nem mesmo os surdos, que vão dizer o que o MEC vai fazer, mas os surdos e associados podem se manifestar dizendo o que desejam para si dentro dos caminhos já definidos. É extremamente importante sermos estratégicos na montagem de nossas propostas. Uma das estratégias é dizermos o conceito de inclusão surda que os surdos entendem e aceitam, outra estratégia seria mostrar que há muitos pesquisadores surdos que sustentam a proposta que apresentaremos em suas pesquisas (M.)

Há um caminho sendo proposto a exemplo dos diálogos citados acima: criar uma possibilidade estratégica de pensar como seria a inclusão que os surdos proporião sem o embate comum, mas buscando dialogar com um documento

palpável e uma ideia mais clara a fim de garantir alguma conquista nesse espaço.

Os grupos de trabalho no documento foram divididos entre os que discutiam da seguinte forma:

- a) escola bilíngue de surdos/ escola inclusiva com propostas bilíngues;
- b) AEE
- c) reunião de dados de pesquisas sobre educação de surdos;
- d) relato de experiências de sucesso na educação bilíngue de surdos (nacionais e internacionais);
- e) organização de um arcabouço teórico conceitual para embasar o documento;
- f) redação do texto;
- g) organização da publicação no Deaf Academics³⁹ e com a imprensa.

Diante dessa divisão de trabalho, fiquei com o grupo que discutiria o AEE, considerando qual seria o viés que daríamos a esse espaço criado pelas políticas de inclusão. Ou seja, como poderíamos potencializar o AEE a fim de garantir os direitos dos surdos de serem bilíngues?

Numa versão ainda preliminar, uma vez que estamos construindo o documento, procuramos nos basear na necessidade do encontro linguístico dos surdos com seus pares e potencializar cada vez mais esses espaços como espaços bilíngues.

³⁹ Evento internacional que ocorreu de 21 a 24 de novembro de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina. Em sua quinta edição, ocorreu no Brasil pela primeira vez, reunindo acadêmicos e pesquisadores surdos do mundo inteiro para discutir a inclusão do surdo na academia.

Baseamo-nos nos seguintes documentos enviados para a lista de discussão:

a) PROPOSTA DA COMUNIDADE SURDA DE PELOTAS/RS (aprovada na Conferência Municipal de Educação e encaminhada para a Conferência Estadual/RS)⁴⁰

b) Declaração das políticas da Federação Mundial de Surdos: afirmação de direitos e recomendações para assegurar os direitos à Educação plena dos Surdos.

c) Textos produzidos para a formação de professores para o AEE escritos por diferentes universidades, como pesquisadores da Unisinos e da Universidade Federal de Uberlândia.

Além desses documentos, é preciso considerar as discussões com os próprios profissionais que atuam ativamente no AEE.

O documento preliminar aponta para uma discussão num primeiro momento sobre como o viés de caráter antropológico e cultural sobre o surdo vai dirigir todas as proposições que aparecerem de forma subsequente.

Também foram propostos princípios pedagógicos para a construção de um plano de atendimento educacional ao sujeito surdo, baseado, principalmente, em sua diferença linguística e cultural.

Por fim, dividimos as propostas de práticas bilíngues fundamentadas nos princípios pedagógicos descritos nos níveis e ensino: desde a educação infantil até o ensino superior.

⁴⁰ Encaminhada ao Conae para discussão no Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade

Nos outros eixos trabalhados pelos outros membros do grupo, foram pensadas as seguintes questões, dentre outras: a) direito a ser surdos e protagonistas deste documento; b) escolas de surdos; c) classes específicas em escolas regulares; d) escolas regulares em caráter emergencial; e) condições para o desenvolvimento cultural e linguístico; f) professores surdos; g) estruturas para integração; h) formação de professores de surdos; i) academia.

O documento continuou em andamento no ano de 2011. Foi finalizado para o movimento surdo nacional que ocorreu em Brasília, em defesa das escolas bilíngues no mês de abril e para que fossem entregue junto a uma carta-denúncia, no Ministério Público em todos os Estados numa articulação conjunta na Semana do Surdo em setembro, denominado “Setembro Azul”.

Meu compromisso de trabalhar com o resgate da discussão dos movimentos surdos que constituem a ideia de educação bilíngue é condição importantíssima para chamar a atenção para a invisibilização dos movimentos surdos nas formações de professores. Vale aqui ressaltar que esse movimento que o texto faz refletir as atitudes diárias de militantes e a implicação dessas atitudes na formação desses profissionais. O movimento surdo brada por estar presente e ser visto na formação desses profissionais, já que falamos ainda de escolas bilíngues.

Falar do movimento dos surdos no Ocidente, onde o Brasil está localizado, tem como principal objetivo evidenciar a riqueza de outros tempos/espacos de discussão das quais abrimos mão, quando não conhecemos essa realidade. Os surdos têm seus heróis e muitas vezes reduzimos seu lugar na história, quando apenas contamos a trajetória das correntes teórico-metodológicas como uma história linear.

Falar em outros tempos e espaços é contemplar outras possibilidades ricas dos sujeitos surdos e sua influência em nossa própria história. Além disso, esse movimento social se reflete nas propostas bilíngues que vão surgindo à medida que esse movimento, ao ser paralisado, mas não extinto, requer o lugar do

surdo nas decisões de sua própria educação. E quanto disso tudo é contemplado nas formações de professores? O que os professores da área da surdez conhecem dessa história, desse movimento para utilizar essa ferramenta em seu trabalho e compartilhar das lutas diárias desses militantes?

CAPÍTULO IV
(PER)CURSOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO: OS PRINCIPAIS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO DE SURDOS

Minha intenção, neste capítulo, é observar, em linhas gerais, o processo histórico em que a formação dos professores de surdos vai se constituindo em nosso Estado, discutindo a formatação de cursos clássicos de formação de professores, observando que emergências vieram atender no Estado do Espírito Santo.

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas. Os saberes valorizados pelos profissionais foram por muito tempo pautados em uma proposta que traz o surdo numa perspectiva da deficiência e que valorizava a busca da normalização desse sujeito.

O saber dos próprios surdos fora deixado anos sob tutela da ciência, das descobertas sobre como transformar “surdos em ouvintes”, de “mudos em falantes”. Os surdos eram constantemente agenciados, primeiro pela família em busca de sua cura, depois pelos próprios professores na esperança de sua reabilitação.

Em diálogos com os professores de surdos, ficava explícita a necessidade constante de formação e, atualmente, pela necessidade de aprender Libras que não se adquire apenas com um curso de 120 horas.

Assumi uma sala de aula onde havia uma criança surda que não me assustou, mas me causou encantamento, não pelo novo e sim pelo o que eu poderia

aprender com aquela criança [...] Foi a partir desse momento que comecei aprender libras e não parei mais. Já se passaram quase dez anos e estou aprendendo cada vez mais, não dá pra parar mais ('eu quero mais'). (PROFESSORA ROSA).

Hoje trabalho em uma escola estadual como professora do AEE com surdos e tenho buscado aprender a cada dia. Aprendi, que, quanto mais eu busco e estudo, mais eu vejo que preciso aprender e a cada dia reavaliar a minha prática, pois cada um dos meus alunos é um sujeito que possui sua especificidade, dificuldade e seu tempo de aprendizagem. (PROFESSORA LUANA).

O meu encontro tanto com a professora Rosa, quanto com a professora Luana, se deu num curso de formação de professores de surdos dado pela Secretaria de Educação, no ano de 2010. A oportunidade de acesso a esses textos ocorreu quando foi solicitado que escrevessem como se sentem como professoras de surdos. O local era de encontro de professoras que estavam em dois grupos distintos mas silenciosamente marcados: professoras de surdos que sabem Libras e que saíram dos locais de interpretação para atuar no lugar da docência e professoras mais antigas que vieram do discurso oralista como marca profunda de subjetividade, mas que, em algum momento, aprenderam Libras num curso de 120 horas.

Percebe-se que a “eterna busca” pela Libras é uma forma de se manter no discurso e sempre pedir licença para atuar nesse espaço que os intérpretes estavam tomando tão rapidamente. É a forma de viverem em eterna confissão por assumir o lugar de professoras de surdos sem saber Libras assim, tão bem.

Essas professoras que ali se encontravam em confissão, um dia atuaram em outro espaço, e suas histórias e suas subjetivações se deram de forma diferente. Não era a Libras que motivava a busca pela possibilidade de ser professora de surdos. Antes de retomar essa questão, pretendo discutir aqui o percurso que a formação de professores de surdos, como um foco de experiência, vem tomando na formação de saberes, de normas e ainda subjetivando sujeitos docentes.

A questão do oralismo e a formação dos professores

Continuando com as histórias de Jô e Janaína, quero aqui ressaltar o papel importantíssimo do discurso oralista na direção do saber na educação dos surdos e como sua verdade dobrava os professores e criava tecnologias, rituais e liturgias para a sua manutenção como verdades e subjetivando os sujeito:

Comecei numa escola com um surdo [...]. Não sabia nada sobre surdos mas me apaixonei com ele mesmo porque ele fora rejeitado por todos os professores na época pois ninguém queria alunos surdos na sala e eu aceitei e me apaixonei. Foi aí que começou. Utilizei o método perdoncini⁴¹ como primeiro método de trabalho com surdos. Método totalmente oralista (PROFESSORA JO).

O curso foi realizado na própria escola (Oral e Auditiva). Na época (1994) ela era nova e cheia de novidades para quem, como eu, tinha só a realidade de escola do interior. Me encantei de início com o local. Retornando ao curso, ele tinha três etapas abordando as três metodologias do ensino ao aluno surdo: 1ª etapa - Leila Couto: Fala de oralismo e os recursos didáticos desta perspectiva. 2ª etapa - Marta Cicone: Comunicação total (PROFESSORA JANAÍNA).

Impossível não falar sobre o oralismo, que teve um papel importantíssimo na visibilização do surdo e em sua necessidade educacional diferenciada dos outros sujeitos com deficiência (com os quais os surdos eram atendidos conjuntamente) em nosso Estado, inclusive criando escolas especiais que atendessem apenas os próprios surdos. Contudo, como corrente teórico-metodológica da educação de surdos, tem como premissa o ensino na língua oral, por meio de diferentes métodos. Sem dúvida, foi a forma institucionalizada de maior peso na educação dos surdos, deixando marcas profundas nas práticas pedagógicas, nas formações dos professores, nas representações

⁴¹ O Método Perdoncini, criado pelo francês Guy Perdoncini, é audiofonatório e tem como principais enfoques a audição, a voz, a fala e a linguagem. Parte do pressuposto de que todo deficiente auditivo tem um resíduo auditivo e deve aprender a ouvir para que possa falar; portanto, é um método que visa à educação auditiva e à estruturação da linguagem (COUTO, 1988).

sobre a surdez. Inclusive, a influência oralista foi base para muitas decisões políticas na área da educação de surdos.

Com a criação de espaços específicos para a educação de surdos que, no caso do nosso Estado, foram denominados de escolas Orais e Auditivas (ao todo três escolas em diferentes municípios), aparece aí a necessidade urgente de um grupo de especialistas (*experts*) que possam trabalhar com a reabilitação auditiva. Isso porque o indivíduo surdo, nessa perspectiva, era considerado um sujeito a ser corrigido, que pode e deve falar para se integrar na sociedade. Todas as práticas são voltadas à reabilitação do ouvido. Essas escolas contribuíram fortemente para a criação de saberes relativos à surdez.

A formação de profissionais especialistas na atuação com alunos surdos tem nesse momento, uma obsessão pela surdez e busca a compreensão de sua superação. Todo curso de formação tem a perspectiva da reabilitação dos surdos e um discurso cuidadoso em relação à língua de sinais.

Quero chamar a atenção para a formação de professores nessa proposta. Segundo Couto (2005), nos anos de 1958 e 1959, a Secretaria de Educação do Estado (Sedu) fez uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Então iniciou-se um trabalho com surdos por meio de classes especiais, contando com os esforços de uma professora formada por essa mesma instituição (Ines), que iniciou, em sua própria casa, a primeira sala para alunos surdos.⁴²

Porém, com o aumento da demanda de alunos surdos, em 1969, foi criado, no Estado do Espírito Santo, o primeiro curso para especializar professores de surdos. Até então, somente o Ines era a instituição formadora, e um professor

⁴² Após anos de luta e busca de apoio político, em 1974, fora oficialmente fundada a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

por Estado apenas poderia ficar lá por um ano. Com a demanda aumentando nas classes especiais de atendimento, essa formação, realizada apenas no Ines, era insuficiente.

Vale ressaltar que o curso foi dado junto com professores especialistas em deficiência mental, para baratear o custo. As matérias comuns eram trabalhadas em aulas conjuntas, e as específicas, de cada deficiência, eram separadas (COUTO, 2005). Era realizado em duas partes: a primeira teórica e a segunda, prática na escola, sob a supervisão da coordenadora do próprio curso, a professora Álpia Couto.⁴³

Ainda em 1969, a fim de orientar o professor especialista em deficiência auditiva, a professora Álpia Couto criou a cartilha “Posso falar” que utiliza o método oral puro. Essa cartilha foi adotada como livro-base por muitos anos, nas escolas orais e auditivas do Estado sendo, inclusive, publicada e distribuída pelo MEC. Em 1977, após pesquisa dos resultados do trabalho realizado pelos professores com essa cartilha, feita pela própria autora, houve uma reedição juntamente com um livro de orientação de uso para o professor.⁴⁴

A formação do professor, nessa perspectiva, visava a ensinar técnicas e métodos de ensino da fala oral e estimulação auditiva. Além do mais, o método era estruturado com passos a serem seguidos. Conversando com a professora Jô, podemos perceber que, em alguns momentos, além de ter avanços na recepção do som ou mesmo na leitura labial, havia a ideia de que, se o aluno fracassasse, a culpa recairia sobre o professor, que não soube aplicar o método corretamente, ou mesmo sobre o aluno surdo, que poderia ser considerado “preguiçoso”.

⁴³ Professora pioneira que trouxe a profissionalização e visibilização do aluno surdo por meio do método oral no Estado do Espírito Santo.

⁴⁴ Dados históricos retirados do livro: COUTO-LENZI, Álpia. **Cinquenta anos**: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: Aipeda, 2004.

Utilizei o método perdoncini como primeiro método de trabalho com surdos. Método totalmente oralista. Mas não gostei, porque trabalhei quatro anos e me senti muito angustiada, porque não tinha avanço nenhum. As crianças só copiavam, não entendiam nada. E eu reclamei com a professora naquela época, e ela me disse que eu não estava sabendo aplicar o método direito. Mas fui fazer um estágio na Oral e Auditiva de Vitória e vi que os alunos lá tinham o mesmo perfil que o meu e percebi que não era falha minha somente. Também do método. Os pais diziam que os filhos iam falar, falar, e eu não estava conseguindo fazê-los falar. E também eu não sou fonoaudióloga, eu não estava ali para trabalhar a fala, e sim a escolaridade, e eu falava isso pra eles. Mas como eles viam que o avanço era pequeno eles também ficavam muito angustiados (PROFESSORA JÓ⁴⁵).

Ainda nos anos de 1974 a 1977, a professora Álpia Couto organiza o atendimento⁴⁶ ao aluno surdo baseado nos graus de perda auditiva: a) surdez leve: entrar diretamente na classe comum com atendimento individual especializado, no caso de ter alguma dislalia ou dificuldade em linguagem escrita, ou ir diretamente para classe comum sem necessidade de atendimento especializado; b) surdez moderada: receber um atendimento especializado, individual ou em pequeno grupo, passar para a classe comum, com apoio do atendimento especializado, e seguir o ensino comum; c) surdez severa: entrar na escola especial, continuar com o atendimento especializado, mais a classe comum. Ir diminuindo o atendimento especializado de acordo com a necessidade individual. Nos melhores casos, a entrada poderia ser na segunda opção ou na terceira, seguindo a sequência do atendimento; e d) Surdez profunda: dependendo também da gravidade do comprometimento e do prognóstico de cada caso, o educando deveria seguir as alternativas: escola especial, escola especial mais classe comum.⁴⁷ Nos melhores casos, a entrada poderia variar, começando pela segunda alternativa ou mesmo pela terceira, seguindo a mesma sequência de atendimento prevista para os surdos severos.

⁴⁵ Quero agradecer a uma amiga e parceira de trabalho, profa. Izith Lane, que conseguiu essa entrevista com a professora que chamo de Jô. Foi uma conversa muito bacana e que me ensinou a entender um pouco dos processos de subjetivação de quem viveu dois períodos diferentes na educação de surdos em nosso Estado.

⁴⁶ Quero fazer uma pausa rápida aqui para falar sobre a palavra atendimento, muito utilizada pela educação especial até hoje e que acaba separando, a meu ver, do que é chamada educação de fato. Fala-se de incluir o sujeito com deficiência no discurso da educação, mas investe-se fortemente em atendimentos, esquecendo-se várias vezes da sala regular.

⁴⁷ Fonte: COUTO-LENZI, Álpia. **Cinqüenta anos**: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: Aipeda, 2004.

A ideia era facilitar a inserção do aluno surdo na escola regular, onde eles ainda não eram aceitos. Essas podem ser consideradas como as primeiras intenções de inclusão do sujeito surdo no ensino regular no próprio Estado. Vale ressaltar que essa forma de atendimento, por anos, chegando aos dias atuais, pautou todas as práticas educativas e as políticas instituídas pela Secretaria de Educação. Essa forma de classificar orientou a formação de professores de surdos.

As formações para professores de surdos no Estado do Espírito Santo, ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado, que tem como base o oralismo, foram ofertadas até o ano 2000. Nesse mesmo ano, numa formação de 200 horas, em 40 horas, professoras do Estado todo (indicadas pelas superintendências) tiveram acesso ao conhecimento em Libras pela primeira vez. Houve uma resistência muito grande por parte dos profissionais, porém uma curiosidade estava estampada em seus rostos. Querer conhecer algo meio que proibido, que era um tabu, poderia ser um “tiro no pé”, pois seus lugares se encontravam em ameaça!

Todavia seria difícil ser diferente, quando os módulos do curso⁴⁸ eram mais ou menos divididos da seguinte forma (os cursos de formação de especialistas em deficiência auditiva): a) anatomia e fisiologia da audição e da fala; b) estrutura da língua portuguesa; c) história da educação de surdos; d) física acústica; e) audiologia educacional; f) avaliação audiológica; g) aparelho de amplificação sonora; h) linguística aplicada; i) método Perdoncini: fundamentação teórica e metodologia audiofonatória⁴⁹ e pesquisas do método perdoncini; j) prática de educação auditiva/aprendizagem da língua portuguesa: teoria e prática; l)

⁴⁸ Tomei como base um curso realizado em 2001, no Instituto Oral, com carga horária de 200 horas.

⁴⁹ Inicialmente, o método utilizado era o método oral puro. Esse método visa à educação auditiva das crianças surdas e, em 1973, a professora Ápia Couto, que se especializou no método com o próprio Perdoncini na França, começou a preparar professores no Instituto Oral no Espírito Santo, aplicando, assim, o método às crianças. Esse método passou, então, a ser utilizado.

estruturação da linguagem; m) fonética aplicada; n) prática de educação auditiva na sala de aula.

Essa, basicamente, era a estrutura curricular de cursos para formar especialistas em deficiência auditiva. Um currículo dirigido à educação auditiva e à oralização, voltado à surdez como deficiência e focado principalmente no método.

A inclusão e a formação dos professores de surdos: novas perspectivas?

Com o emergir da política de educação para todos desde 1994, em Salamanca, a Língua de Sinais agora passa a fazer parte dessas discussões, e os surdos passam a ter seus saberes valorizados também por meio de suas narrativas denunciativas. O saber clínico, aos poucos, com o discurso da inclusão, foi sendo substituído por uma lacuna que o discurso da educação especial criou com a nova racionalidade instituída, quando aceita a figura do surdo no espaço discursivo das deficiências. Quando se pensou que mudanças seriam prerrogativas fundamentais, foi-se percebendo que o discurso não muda tanto. O que ocorre é uma espécie de travestismo linguístico, conforme afirma Skliar (2005, p. 3):

A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares nas nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação constrói ao redor da alteridade e de como a alteridade se relaciona consigo mesma. Pelo contrário, perpetua até o cansaço o poder de nomear, o poder de designar e a distância com o outro.

A professora Jô afirma: *Quero falar para os professores que se empenhem realmente e que se interessam em aprender a Libras. As coisas não mudaram muito. Mudaram só o nome de deficiente auditivo para surdo... mas as práticas não vejo mudanças significativas.*

Lu, as coisas não mudaram. Na minha concepção, pioraram. Mesmo com as dificuldades do oralismo, não sei, os surdos aprendiam porque estudavam na escola deles. Pelo menos eles aprendiam. E agora? Tá tudo mascarado [...] (PROFESSORA ANA).

Mas, mesmo com as mudanças dos nomes, nesse momento se torna fundamental repensar saberes e práticas dos professores especialistas. A formação desse profissional passou a ser enleada com a formação do professor generalista, porém o conhecimento da língua de sinais passou a ser imprescindível, principalmente quando a lei de Libras (nº 10.436/02) foi sancionada em 2002. Novas perguntas surgem aí: o que faremos em nossas práticas? Como repensaremos a formação do professor de surdos?

E, claro, os cursos de Libras ofertados não supriam e continuam não suprimindo a necessidade linguística para resolver problema da comunicação. Com isso, os alunos surdos passaram a ser os que mais incomodavam os burocratas da educação (os gestores da educação especial lotados nas Secretarias).

Aos poucos, o curso oralista (método Perdoncini) passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de Libras, mas, por se tratar de um curso de uma língua como a Língua de Sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação.

Ou seja, mesmo com o discurso da inclusão incorporando a Língua de Sinais, fica claro que não há um interesse maior das políticas em garantir que a “diversidade” esteja na escola com uma visibilidade de TODOS no mesmo espaço. A Língua de Sinais também acalma os ânimos da comunidade surda, mostrando que as reivindicações de suas lutas estão sendo atendidas.

A formação de professores generalistas/polivalentes passou a ser um problema quando não conseguia dar conta da complexidade do uso da Língua de Sinais nos atendimentos, reduzindo a educação de surdos à sua permanência na sala

de aula e a atendimentos em salas de recursos, uma ou duas vezes por semana (como uma terapia), para algum tipo de trabalho de “estimulação cognitiva”.

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 26):

Na análise das publicações destinadas a formar professores para o trabalho educacional na diversidade, nota-se a recorrência da necessidade de produzir um determinado tipo de docente, e aqui, parece adequado falar em um professor polivalente.⁵⁰ Isso porque os materiais destacam que atuar em uma escola inclusiva é, por excelência, trabalhar com uma gama infindável de outros- alunos com necessidades especiais, com diversidade de gêneros, provenientes de minorias linguísticas, etc. Em um contexto em que nenhum estudante pode ficar de fora, cabe ao professor conhecer e educar ‘todos e cada um’.

Quando começamos a desconstruir o oralismo, a Libras começou a fazer parte dos debates educacionais, por meio da política nacional destinada a uma “Educação para Todos”. A política nacional de inclusão não tardou a incorporar o discurso da educação bilíngue, obtendo, assim, adeptos e apoiadores entre os próprios surdos que começaram a ver nessa política uma possibilidade de uso da Língua de Sinais nos processos educativos.

Ao tomar, como exemplo, material publicado pelo MEC/Seesp em 1997: “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, deficiência auditiva, da série “Atualidades Pedagógicas” (em três volumes), podemos perceber que esse programa traz a perspectiva bilíngue no bojo de seu conteúdo, mesmo colocando em funcionamento algumas práticas de normalização e correção da surdez por meio de métodos orais e de educação auditiva.

De acordo com Lunardi (2002), o grupo das pessoas com “necessidades educativas especiais”, é considerado um grupo de risco, já que, mesmo estando na norma, as ações dos programas de capacitação de recursos humanos são focadas em gerenciamento desse risco. Em relação à população surda, o programa, segundo a autora, investe em duas frentes: “[...] a)

⁵⁰ Aqui a autora utiliza polivalente como sinônimo de generalista.

sensibilização para com a deficiência e; b) A Educação Especial como programa de preparação para a inclusão” (LUNARDI, 2002, p. 154). Com esses amplos mecanismos, ainda conforme a autora, o projeto de inclusão se propõe a manter os alunos surdos “[...] nos bancos escolares engrossando positivamente as estatísticas, como também evita o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram riscos para a população” (LUNARDI, 2002, p. 155).

Por mais que o discurso de garantia da “igualdade de condições” exista no projeto da Política Nacional de Inclusão, penso que, quando a autora aponta fatores associados ao desenvolvimento de “riscos para a população”, no que se refere aos alunos surdos, acredito que ela está se referindo a situação em que os próprios surdos vão tomando seus posicionamentos em relação à política. Na contramão dela, a comunidade surda vai reivindicando escolas para surdos bilíngues⁵¹ e salas bilíngues.

A escola regular dos ouvintes não deu conta de cumprir todas as promessas de igualdade na educação para essa população. Segundo Skliar (2006, p. 28),

[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora- e já não pode controlar com tanta eficácia-, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora.

Diante dessa situação, os surdos acabam fadados a um lugar de não saber muito perigoso e ficam atentos a isso. De acordo com Costa (2007, p. 142):

Uma das maiores questões apontadas pelos narradores (surdos), que os fazia, inclusive, ficar confusos, era justamente a questão do currículo. Devido ao próprio desejo que os surdos apontavam em estudar os conteúdos, ter disciplinas ‘mais difíceis’ e não infantilizadas, a ‘escola dos ouvintes’ acabava se tornando uma boa solução, porém se deparavam com práticas segregativas dentro da própria escola, por exemplo, separar surdos de uma mesma sala de aula em nome da inclusão.

⁵¹ Lembrando que saímos de escolas oralistas direto para o projeto de inserção dos surdos nas classes regulares de ouvintes.

A autora ainda completa afirmando:

Porém, mesmo com todos os percalços inerentes a esse processo, surge um sentimento de nostalgia, uma “saudade de casa”, um constante retornar à “escola dos surdos” que nunca foi dos surdos, mas dos terapeutas, dos especialistas. Todavia o sentimento de pertença a esse lugar é muito mais forte do que à escola dos ouvintes, apesar das vantagens dela. Daí a confusão que o narrador coloca, ou seja: uma tem conteúdo, a outra tem vida! (COSTA, 2007, p. 143).

Tomando como base as frentes e o gerenciamento de risco apontados por Lunardi (2002), pretendo trazer aqui alguns dos dispositivos utilizados nas formações de professores nessa política. O material produzido pelo MEC/Seesp em 1997 (“Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, deficiência auditiva, da série Atualidades Pedagógicas, em três volumes), traz as seguintes temáticas no Fascículo I: a) *A deficiência auditiva: órgãos do aparelho auditivo e funcionamento, conceito e classificação da deficiência auditiva, etiologia e prevenção da surdez, diagnóstico, aparelhos de amplificação sonora, caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva.* b) *O papel da família frente a surdez: família como agente de prevenção e identificação precoce, etc.* c) *O papel do professor com a criança surda de zero a três anos: estimulação da linguagem para aprendizagem da língua portuguesa oral, estimulação da linguagem para aquisição de Libras, conteúdo da linguagem, área psicomotora, metodologias específicas no ensino de surdos, a possibilidade de trabalho interdisciplinar: educação e fonoaudiologia, a questão da segregação e da integração dos surdos no ensino regular.*⁵²

No primeiro volume, a ideia de sensibilização do professor estava atrelada à explicação sobre a deficiência auditiva, numa perspectiva de desmistificação, instituindo a fonoaudiologia como parceira. Com isso, fica clara a clinalização das práticas pedagógicas direcionadas ao aluno surdo. Ainda sobressai o português oral, apesar de uma rápida referência à Libras, sem contar com a

⁵² Sumário do primeiro fascículo do material.

família como parceira reguladora. Vale ressaltar que uma das formas de regular o uso da Libras e a oralidade como base está principalmente na família.

No conjunto das práticas discursivas dos materiais do MEC/SEESP, visualiza-se a inscrição constante do discurso da reabilitação da criança surda, a partir de técnicas pedagógicas/fonoaudiológicas a serem desenvolvidas pelos pais durante o tempo em que a criança não se encontra no espaço escolar. Esses discursos tramam-se numa rede que vão desde a forma como os pais podem detectar 'precocemente a surdez de seu filho', passando pelas 'fases da descoberta da surdez e o início da reabilitação' até sua 'participação na escolha dos métodos de aprendizagem da comunicação do seu filho'.⁵³ No entanto, esses discursos, na perspectiva em estudo, ao invés de reprimir, coagir ou dominar a ação da família, exercem um poder disciplinador e produzem uma ação, qual seja, a de normalização (LUNARDI, 2002, p. 125).

Também quero chamar a atenção para essa mesma prática de sensibilização atrelada à explicação da deficiência auditiva, que também é aplicada na formação de professores num outro curso e material do MEC/Seesp, de 2006: "Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos no ensino fundamental (2 ed.)".⁵⁴

[...] a) *Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações*; b) *Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M.*; c) *Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngüe e Educação Bilíngüe)*; d) *Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez*.⁵⁵

Ainda com referência aos capítulos desse programa de formação, apenas no quinto capítulo⁵⁶ contém uma temática relacionada com a singularidade do sujeito surdo na construção de textos. Nos sexto e sétimo capítulos, temáticas associadas à identificação de necessidades educativas especiais e alternativas

⁵³ Brasil, MEC/Seesp. Série "Atualidades Pedagógicas", 1997.

⁵⁴ Tanto o Saberes e Práticas quanto o Atualidades Pedagógicas, são programas de formação trabalhado pelo sistema de EAD (educação a distância) com uma carga horária presencial e com uma carga horária de trabalhos não presenciais.

⁵⁵ Sumário do material: Saberes e práticas da inclusão": desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (Coordenação-Geral SEESP/MEC.- 2ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116p. – Série Saberes e Práticas da inclusão).

⁵⁶ Cap. 5: A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação.

de ensino e interações sociais para desenvolvimento de relacionamentos em sala de aula⁵⁷.

Esses programas de formação veiculados pelo MEC/ Seesp acabam se tornando manuais de dicas e prescrições⁵⁸ para o professor da sala de aula, considerado “despreparado” para atender alunos surdos que, porventura, aparecerem por lá. A discussão sobre a inclusão na educação dos surdos vem acontecendo no território da educação especial, corroborando a lógica e a ordem do discurso da deficiência auditiva, da cura para esse problema, causas, etiologia da surdez, diagnósticos, audiometrias etc. Além de definir, classifica a surdez e coloca algumas de suas consequências como “sintomas de doença típica”.

Tais ações de formação, com medidas que poderíamos definir como profiláticas (caso o professor receba esse aluno surdo), segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), podem ser consideradas como medida de “[...] biopolítica de prevenção de risco” (2010, p. 28). Para as autoras, a política de formação, com o objetivo de preparar os professores para a inclusão, “[...] parece uma retomada daquilo que Foucault chama de práticas pastorais, em que o professor é o pastor de um grande e variado rebanho na lógica da governamentalidade” (p. 28). Ou seja, o professor observa, conhece e conduz seus alunos a uma direção melhor e mais feliz.

As autoras ainda destacam que esse dispositivo de governamentalidade acionado não se coloca com violência, de forma coercitiva, mas é aceito, consentido e desejado por aqueles que sofrem a sua ação, neste caso, os professores, por meio da formação.

⁵⁷ Cap. 6: Da Identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino; Cap. 7: Desenvolvendo Interações Sociais e Construindo Relações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva

⁵⁸ Uma delas é a de que os alunos surdos devem se sentar na primeira fileira, a fim de o professor falar olhando para ele, para que ele leia os lábios.

Os investimentos de poder efetuados pelos processos de formação docente são aclamados pelos próprios professores, tidos como extremamente necessários, como motores para uma boa ação pedagógica e, com isso, para a concretização de uma sociedade mais próspera (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 28).

O atendimento educacional especializado e o Decreto nº 5.626/2005: conflitos na formação dos professores de surdos

Em 2002, com a Lei Federal nº 10.436/2002, chamada também de Lei de Libras, e, em 2005, com o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei, novos caminhos são apontados para a formação dos professores de surdos. As políticas educacionais voltadas às pessoas surdas vêm ganhando novo fôlego com a legislação.

O decreto acima referido traz à tona dois profissionais que, apesar de já existirem na sociedade (pertencentes muito mais aos movimentos surdos do que a algum tipo de formação especializada) eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais e o instrutor de língua de sinais. Traz também outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser estabelecida, mesmo com a emergência de sua atuação nos espaços escolares.

O primeiro ato de formação apontado nesse decreto é:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de

licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O decreto também dispõe sobre a formação do professor de Libras e dos instrutores.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

A figura do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída pela do professor de Libras e do professor bilíngüe que aparecem no cenário, tendo, inclusive, um curso superior para essa formação específica. Um novo grupo de *expertizes* se torna emergente. O surdo passa a fazer parte desse processo como idealizador teórico e prático dessas formações. Novas oportunidades de inserção desse profissional, tanto nos diferentes espaços de trabalho quanto na academia, começam a se delinear nesse momento da educação dos surdos.

Em sua dissertação, Reis (2006), pesquisadora surda, discute, no território dos Estudos Culturais, a política e a poética da transgressão pedagógica do ser professor surdo. A autora situa a produção da Pedagogia Surda⁵⁹ no espaço da transgressão. Discute que essa produção pedagógica precisa contar com o saber experiencial do profissional surdo, uma vez que sua formação inicial, por exemplo, se for pautada no Curso de Graduação em Pedagogia, as práticas pedagógicas serão voltadas para o ouvinte. A sua transgressão pedagógica se faz necessária no intuito de institucionalizar outra forma de produzir

⁵⁹ Pedagogia Surda: Pedagogia criada pelos surdos que tem como princípio norteador o respeito pela diferença surda e pela língua de sinais nos espaços escolares. Também prima pelo professor surdo e pelos surdos como pensadores principais de suas bases.

pedagogicamente os saberes.

Quadros (2005) aponta, em seu texto, alternativas de formações de profissionais no campo da surdez. A autora faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil, quando afirma que, em regiões determinadas, surdos têm o ensino médio; em outras, encontram-se surdos, com Mestrado e Doutorado, porém falta formação específica em graduação para esses profissionais. De acordo com o próprio decreto, novos cursos de formação inicial vêm surgindo, como o curso de graduação, denominado Letras Libras na Universidade Federal, por exemplo. A autora lembra que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área.⁶⁰

Em meio a essas conquistas, surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, trazendo como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.⁶¹

A política é clara na definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como “alunos com deficiência”. Essa postura vai de encontro à postura da comunidade surda, quando afirma que se trata de sujeitos com uma língua diferente, e pedem uma postura política educacional que leve em conta uma política linguística que valorize a diferença cultural.

⁶⁰ Vários pesquisadores surdos e ouvintes, na perspectiva da surdez vêm sendo formados na Universidade Federal de Santa Catarina que, além de contar com um processo seletivo diferenciado para pessoas surdas, tem duas doutoras surdas orientando nesse processo.

⁶¹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 7 de janeiro de 2008

O documento também aponta algumas ações relacionadas com as pessoas surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do **soroban**, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (p. 17).

Nessa perspectiva, surge o Atendimento Educacional Especializado, que se estabelece com o intuito de sistematizar o atendimento aos sujeitos com deficiência entre os quais os surdos são enquadrados. Esse novo programa do MEC também é divulgado para que municípios-polo formem professores no sistema de Educação a Distância, com carga horária presencial e de trabalhos não presenciais.

O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/ Seesp (2008): “Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado”. Essa formação é voltada para o atendimento especializado para todas as deficiências. Ressaltando aqui o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras e o

Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Português. Também há uma referência ao instrutor surdo e ao intérprete educacional.

A política atual vem transformando em Atendimento Educacional Especializado a reivindicação da comunidade surda de que a Libras faça parte da escola, porém não em momentos criados pelo AEE, mas no dia a dia, como apontado no decreto, quando menciona as classes bilíngues como possibilidades de que os surdos aprendam os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O que o AEE acaba criando é o perigo do não funcionamento da própria sala de aula regular, já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras.

Nesses percursos, podemos compreender que a formação dos professores como dispositivos, cria práticas discursivas diferenciadas com o objetivo de atender às demandas necessárias em locais e tempos distintos. Em nosso tempo, ela é um dos principais espaços de constituição do que denominamos Educação Bilíngüe.

CAPÍTULO V

AFINAL, QUEM SOMOS NÓS, PROFESSORES DE SURDOS?

Os professores que dialogam comigo nesta pesquisa e narram suas experiências são professores de surdos que atuaram ou atuam hoje na área. São de diferentes formações: uns passaram pelo oralismo e se encontram hoje numa situação de transição com a nova ordem discursiva que vem se colocando na área; outros nunca ouviram falar do oralismo e trabalham com surdos, quando o movimento da inclusão passa a exigir de forma emergente um grupo de profissionais da área para os atendimentos especializados; outros ainda foram, num primeiro momento, intérpretes de Libras nas igrejas ou mesmo de familiares de surdos.

Então, diante desses diferentes estados de formação e dos movimentos surdos, *como a formação dos professores de surdos capixabas constitui o percurso da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo? E como esses professores, ao praticarem, enunciarem, experienciarem, se constituem professores de surdos?*

Num primeiro momento, conto com as narrativas desenvolvidas nos cursos de formações trabalhados pelo Grupo de Estudos Surdos da Ufes (GES/Ufes). Posteriormente, farei mais destaques e mais aprofundamento de como se deram os dois cursos. Também conto com um grupo de professores com os quais busquei dialogar em outros momentos. Professores que têm destaque em sua atuação com surdos, mas que não participaram necessariamente dos cursos.

Também busquei no Estado experiências que tenham uma perspectiva bilíngue, uma vez que essas experiências poderiam apontar caminhos e princípios básicos das práticas bilíngues, pois não contamos com um método bilíngue. Nessa caminhada, encontrei professores que narraram experiências

extremamente relevantes. Isso tudo evidencia que, mesmo em meio à falta de formação (como anunciamos sempre), há os movimentos que denominei, baseada em Foucault (2008), de contraconduta.

Vale ressaltar que não tenho interesse de evidenciar a pessoa, mas as narrativas e indicar como elas constituem o sujeito. Para isso, uso nomes fictícios. A ideia é “[...] como esses problemas de constituição podem ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte?” (FOUCAULT, 2005b, p. 7).

Pensar em como nos formamos professores de surdos me faz acreditar que não há uma educação bilíngue dada desde sempre aí e muito menos uma formação de professores ideal posta como única possibilidade. Porém, quero, neste momento da tese, identificar junto com os professores como a formação deles, as experiências e as práticas vão sendo subjetivadas de acordo com as verdades que dispomos como modelo de educação bilíngue e como modelo de professor. Ambos os modelos são pontos de partida para a discussão de uma possível formação.

Tomando como base o que hoje identificamos em nosso discurso como aquele que deve ser o professor de surdos aceitável, nada melhor do que ver um surdo militante, bilíngue, acadêmico, que domine a arte do ensino em Libras de forma vibrante, e também saiba fazer um excelente planejamento e que dê palestras, publique e mostre o quanto ser surdo é uma superação. Esse professor defenderia a Libras com unhas e dentes e jamais abriria mão, em hipótese alguma, para negociar nada com ninguém que não possa representar os interesses de seu povo surdo.

Se esse professor for ouvinte, em primeiro lugar, para compor o grupo de *expertises*, deve ser fluente em Libras, participar e saber manejar bem as questões teóricas e ser um ativista dos movimentos surdos. Para isso, constantemente ele deve estar em contato com surdos. Se não for familiar (principalmente filho de surdos), deve ter um surdo ou grupo de surdos amigos

que o aceite como profissional. Deve buscar constantemente a aprovação da comunidade surda para a sua atuação.

Com o objetivo claro de que essas verdades se efetuem, a resposta recorrente nos grupos que já atuam com surdos para a pergunta: “Como eu faço para ser professor de surdos?”, é a seguinte: “Você deve conviver com eles para aprender a Libras de fato. Inclusive andar com o grupo e conhecer a história do movimento. Assim poderá falar sobre surdos e sobre educação de surdos”. Dá para observar claramente as interdições do discurso entrando em operação de acordo com as verdades em funcionamento.

Todavia, compreendendo que um regime de verdades designa “[...] o conjunto de instrumentos e instituições pelas quais os indivíduos são engajados e constrangidos a colocar, sob certas condições, e para certos efeitos, atos bem definidos de verdade” (FOUCAULT, 2010c, p. 68), vemos que uma obrigação de verdade é posta em funcionamento como ato regulador. Ainda segundo o autor, na medida em que existe uma regra intrínseca sobre a manifestação dessa verdade, ou sobre um dizer verdadeiro, isso torna essa verdade passível de contestação. Para se tratar de uma verdade, a noção de regime de verdades se torna supérflua, pois não há necessidade de um regime de obrigação para que essa verdade se efetue. “Para tornar-se um sujeito de verdade, para ser operador em uma manifestação de verdade, não existe necessidade de um constrangimento específico: a verdade é suficiente por ela mesma para fazer sua própria lei [...]” (FOUCAULT, 2010c, p. 70).

Quando me percebo neste ponto de aparente contradição, pergunto-me seriamente: o que faz com que os discursos criem esses modelos de professores de surdos desta atualidade? Por que o chamo para a atitude de se constituir como fluente numa língua e participante do movimento surdo?

Foucault (2010c, p. 70) segue suas explicitações sobre a verdade afirmando:

A evidência [...] nos procedimentos de manifestação da verdade, a evidência da manifestação do verdadeiro e a obrigação na qual eu

me encontro de exprimi-la e reconhecê-la como verdadeira, coincidem exatamente. A evidência é a melhor prova e demonstração que não existe necessidade de qualquer coisa como um regime de verdade acrescentando-se de qualquer modo ao próprio verdadeiro. É o próprio verdadeiro quem determina o seu regime, é o próprio verdadeiro quem determina a lei, é o próprio verdadeiro o que me obriga: é verdade, eu me inclino! Mas me inclino porque é verdade, na medida em que é verdadeiro.

E que evidências são essas que me obrigam a exprimir e reconhecer essas afirmações como verdades? Será que cabe aqui discutir ainda se o conhecimento da Libras é um fator da formação do professor de surdos? Acredito que passamos dessa fase. É uma evidência física, e pesquisas inteiras comprovam esta evidência de que surdos se comunicam por Libras e que, para ocorrer um processo de ensino-aprendizagem, o saber da Libras é imprescindível. Então, esse professor, se quiser ser um professor de surdos, deve saber Libras. A essa verdade me dobro.

Se tenho essas evidências, se procuro exprimir aqui essa verdade a que me inclino, como, então, penso a possibilidade da existência desse professor ou de sua criação? Há de se ter alguns ritos a serem seguidos? Quando um professor resolve começar a ser professor de surdos, sua primeira providência é buscar o conhecimento fluente de Libras. Então a saga da formação e da constituição desse sujeito começa...

O primeiro passo, como já falei, é aprender Libras. Mas não basta simplesmente o professor fazer um curso de Libras de 120 horas, pois, por mais que consiga ser empregado nos órgãos públicos (principalmente estaduais), nunca vai compreender de fato a língua por não estar imerso com os falantes de Libras. Há ainda um mito a ser vencido por gestores de órgãos públicos em geral e por grande parte da população, de que se aprende Libras com oficinas, que se formam profissionais nos simples cursos de 120 horas de Libras.

Nesse momento da aprendizagem, é fundamental, para o sujeito que quer ser professor, provar que há um esforço empreendido em direção à língua em questão. É preciso mostrar aos surdos e aos militantes dos movimentos que é

pessoa interessada na causa surda e engajada na pauta de discussão dos movimentos. Então, participar de TODAS as palestras, de todas as formações que existirem (já que formação para professores de surdos, que tratem das questões surdas, não existem ou são esporádicas) torna-se condição “sine qua non” para o grupo dos *expertises*. Apesar da emergência da formação desses profissionais se dá neste momento atual, é claro e notório o investimento ínfimo ou nenhum numa formação de qualidade para esses sujeitos professores de surdos.

A possibilidade de sempre deixar essas lacunas faz com que a entrada de pessoas sem formação nenhuma, com apenas um cursinho oferecido pelo próprio órgão público seja legitimada e facilitada. É comum o discurso perverso de que: “Melhor ter alguém do que o surdo ficar sozinho”. Como assim? Esse alguém ali não significa que o surdo continua sozinho? Mas a ilusão da inclusão é confortável e é até aliviador saber que se fez algo por esse sujeito surdo que está ali “com alguém”. A inclusão precisa de um regime de verdade que lhe seja imputado para que possamos ser constrangidos a entendê-la como verdade. E se repete tantas e tantas vezes tal falácia, que começamos a nos sentir inclinados, constrangidos e obrigados a acreditar nessa verdade imputada (que vale qualquer pessoa mais do que ninguém). O que não se percebe é que isso desmotiva e desmobiliza profissionais que buscam a formação, como o Letras Libras, cursos técnicos, cursos de intérpretes oferecidos pelas associações. Tal verdade desqualifica uma classe profissional.

Lembro-me bem de uma das aulas em que Foucault utiliza um texto de Cassiano que trata dos rituais de entrada nas comunidades monásticas. “Quando se quer entrar no cenóbio, diz Cassiano, é preciso passar por três momentos sucessivos” (FOUCAULT, 2010c, p. 91). No primeiro momento, o cenobita deverá permanecer dez dias na porta do monastério, sendo desprezado e repulsado por todos. É coberto de injúrias e reprovação. O aspirante precisa mostrar que sua entrada naquele lugar é por necessidade e um total interesse por isso. “[...] lembrem-se da posição do penitente na porta da Igreja no momento em que ele faz exomologese: em razão dos seus

pecados ele se joga aos pés dos fiéis e lhes suplica permissão para entrar na Igreja” (FOUCAULT, 2010c, p. 91).

O sujeito que está nesse processo tem seu discurso interdito por ainda não estar formado ou mesmo por ainda não saber a Libras fluentemente, a não ser que seja para corroborar o discurso surdo, de militância e defesa da Língua de Sinais e de uma educação bilíngue para surdos. Muitos dos professores que começaram a buscar essa “conversão”, essa entrada no “cenóbio” passam por esse momento de desconfiança de sua intenção quanto a essa entrada. Suas intenções são verdadeiras? Que procedimentos devem ser aplicados para que se comprove ser verdadeira a “conversão” a ser professor de surdos?:

“Costumo dizer que sou ‘bebê’ nessa área e, quando ouço experiências de algumas colegas, fico fascinada, mas penso que cada história, cada experiência tem a sua importância nessa rede de saberes e fazeres, que acabam se encontrando, se complementando e se entrelaçando. [...] apareceu uma surda na igreja que eu estava frequentando. Poucas semanas depois iniciaram uma oficina de linguagem de sinais. É claro, não perdi a oportunidade. Aprendi poucos sinais, tempos depois acabei esquecendo. E a surda mudou de igreja. Comecei um trabalho na igreja que frequentava. Chamei outras pessoas para fazerem o curso e assim o grupo foi crescendo. Posteriormente recebemos a visita de uma surda, que acabou ficando, ela morava perto da igreja. Ela foi se envolvendo com as programações da igreja e não demorei muito para perceber que aquela menina, que estava na quarta série não sabia ler e sabia pouco de sua própria língua. Iniciamos um trabalho com essa menina na igreja. Em seguida a escola soube, e nos procurou querendo saber desse trabalho e pediu para fazermos na escola também. Eu tinha outra profissão. Comecei fazer trabalho voluntário nessa escola e também receber incentivo de alguns professores e amigos para fazer faculdade. Lembro-me das conversas no salão perguntando o que achava de fazer faculdade, trabalhar com surdos. Ouvia atentamente as experiências. Vivia perguntando como fazia tal música ou frase, metáfora em LIBRAS. Comecei a estudar e durante o período de faculdade, fiz vários estágios, tive várias experiências e várias amizades. Hoje já estou formada, faço pós-graduação em LIBRAS – Educ. Inclusiva, trabalho na educação de surdos como professora e intérprete (PROFESSORA NICOLE).

*Fui autônoma há 16 anos [...], mas **na igreja** fui levantada para trabalhar como professora de crianças e ali aprendi a gostar de ensinar e a amar essa profissão. Mas eu ainda não tinha curso superior, então orei a Deus e **ele me ordenou fazer pedagogia**. Em um determinado período da faculdade fui estagiar em uma escola em Vitória, só que, um pouco antes, para ser exata, nove meses em minha congregação, entrou uma surda. Ela começou a me*

ensinar sinais em um domingo. A sua intérprete faltou então ela me clamou para interpretar. Foi um desastre pois eu escrevia mais que sinalizava. Mas era o começo da minha introdução na educação surda e eu nem imaginava [...]. Pois eu já havia me apaixonado pela educação surda então conheci um anjo, aquelas pessoas enviadas por DEUS para te ajudar [...]. E constantemente me pedia para ajudá-la na sala de apoio. **Então comecei, desesperadamente, a fazer cursos e estar com surdos** (PROFESSORA MÁRCIA).

Comecei como intérprete na igreja. Não era fácil porque sempre era comparada com outros intérpretes, muito criticada a cada interpretação. Os surdos não eram fáceis. Mas eu não desisti, porque sentia que Deus havia me chamado para isso. Ser professora de surdos aconteceu na minha vida, porque quando começaram a precisar de professores que sabiam Libras, as professoras que já estavam não conseguiam aprender. Então eu corri atrás do Curso de Pedagogia e fui aprimorando. Por causa da igreja, os surdos eram meus amigos e logo fui trabalhar numa escola [...] (PROFESSORA CARLA).

Meus primeiros contatos com os surdos começaram há mais de 15 anos, quando ainda lecionava para uma turma de Educação Infantil (em outro Estado). Em minha turma de 25 alunos, havia um aluninho que era surdo, e sua família simplesmente não fazia nada em relação a um melhor acompanhamento, pois se comunicavam por meio de gestos. Eu procurava envolvê-lo em meio aos outros alunos, conforme nos eram orientado pelos 'pedagogos', mas achava que todo meu esforço ainda era pouco, pois não tinha experiência nenhuma [...]. Insatisfeita com aquela situação, procurei as orientadoras pedagógicas para explicar-me que inclusão era aquela que o governo propunha e por que não capacitar os professores em Libras e com outras especialidades? Então, como resposta, obtive o seguinte: 'Não se preocupe com isso, faça seu trabalho e quanto ao aluno surdo dê brinquedo para ele e deixe-o quieto num canto'. Bem, aquelas palavras marcaram muito minha vida, pois me senti uma professora pela metade, quero dizer só atendia a um determinado grupo de alunos e, quanto aos outros, eu só enrolava (isto é o que nos é aconselhado até hoje em algumas escolas). Assim, foram se passando os meses e, sem a menor explicação, o aluno surdo foi retirado da escola sem terminar o ano letivo. Isto pode ter sido um alívio para aquela escola, porém cresceu dentro de mim um espírito de frustração, mas minha inquietação em relação ao descaso das escolas motivou-me a procurar um curso de Libras (numa igreja Batista), contudo, devido a pouco tempo e alguns contratemplos, tive que interromper os estudos. Passados 15 anos, mas sempre presente a vontade de conhecer melhor o mundo dos surdos e como poder atender melhor este público tão inquietante e fascinante. Eu não sabia que o melhor de minha vida estava por vir. Em janeiro de 2008, em um curso de pós graduação, algo chamou-me atenção, éramos uma turma de 30 alunos e somente 1 era surdo, e para que houvesse harmonia entre nós e atendê-lo em sua compreensão, havia duas excelentes intérpretes as quais passei a admirá-las muito, por serem tão eficientes e amigas. Daí, em meio às aulas e trabalhos científicos decidi que precisava voltar a estudar e aprofundar-me mais em conhecer o mundo dos surdos. Sendo que, para isso, **precisava de alguns amigos surdos** para orientar-me neste início de jornada

(PROFESSORA CARMEN).

Minha história de amor com os surdos começou [...] quando estive em Vitória, passeando na casa de um casal de amigos, que eram membros de igreja Batista da Praia do Suá. Lá foi o meu primeiro contato com ‘o mundo do silêncio’. Não entendia nada, mas a intérprete fazia os surdos compreenderem a mensagem do Pastor. Logo no dia seguinte, voltei para minha terra (no interior) e, na escola que a minha cunhada trabalhava, tinha uma sala de surdos, extinta sala de D.A. Fui conhecer como era o trabalho lá. Mas eles eram como robôs, repetiam, repetiam... Não tinha LIBRAS, nem sequer sabiam o que era. A professora disse: ‘Não venha pra cá com isso! É proibido!’. Decepcionada voltei pra casa, porém as recordações daquele culto não saíam da minha mente (PROFESSORA VALESCA).

Minha história com o surdo começa em algum dia de Verão do ano de 1969, quando eu e minha família conhecemos uma criança surda. Passados alguns meses, minha mãe engravida e, aos três meses de gestação, contrai rubéola. Contrariando sugestões médicas permite que um novo ser nasça. Então nasce meu irmão com surdez. Durante anos de minha vida, travei lutas com uma sociedade ignorante e perversa. Enfrentei até poucos dias a incompreensão de pessoas da família com relação a algumas necessidades e posturas do meu irmão (pessoa surda). Desde a década de 60, corre por minha razão e emoção o compromisso com a pessoa surda, o que me levou, na década de 70, a procurar um curso para trabalhar com pessoas surdas. Vivi, trabalhei e defendi essa bandeira por acreditar nela. O oral puro era o que tínhamos, vivíamos também um movimento de ditadura. No ano de 1985, passo a viver num novo momento da história. Uma nova ideia para trabalhar com o surdo surge na linha audiofonatória. Tempos de radicalização de minha parte. Entre os anos de 94 e 98, passo a ter contato com a LIBRAS, porém não acreditava na pessoa que a defendia. O tempo passa, com ele amadureço minhas convicções, apesar de achar ainda a Libras uma língua fragmentada. Nova resolução na história em 2002 acontece, graças a lutas de pessoas que pensam, estudam e têm a certeza de que a Libras é uma língua viva como outra qualquer e que faz a diferença para estruturação da pessoa surda. Hoje me considero uma profissional ponderada, mas não desprezo e não me envergonho do meu passado profissional, não desdenho dele. Deixei de ser radical e passei a ser ponderada, procuro o equilíbrio em diferentes direções e por isso que estou aqui buscando ouvir para fazer acontecer um novo momento na minha vida história e na educação para os surdos (PROFESSORA ROSANA).

Ao contar suas histórias, seus começos, essas professoras mais do que indicar onde começaram, como começaram, compartilham comigo também de suas vidas, dizem o que pensam sobre si, como se julgam, como se olham e como se transformam. Essas histórias são escritas por essas professoras que param um tempo para olhar para si mesmas e buscar escolher as melhores palavras para que possam se narrar.

Em vários momentos, encontrei esses sujeitos ao longo desta pesquisa, e sempre que me deparava com uma professora perguntava: “Ei, como você começou sua caminhada?”. E a prosa se desenrolava. Então eu pedia: “Você pode me escrever o que você me contou?”. “Claro, Lu. Com prazer”.

É comum, nas histórias dessas professoras, o julgamento claro de suas inexperiências ao começar. Por se tratar de diferentes professoras em variados estágios de formação, o relato muda a maneira de se julgarem. Começarem e se sentir “bebês” na área é muito comum. Iniciar na igreja também é comum nos relatos acima. Os locais de formação estavam na sociedade e não se davam formalmente, se a Libras fosse envolvida nessa formação.

Quero chamar a atenção para alguns detalhes desses relatos que mostram que não há um padrão de começo em nossas formações. As cinco primeiras narrativas mostravam claramente a necessidade de buscar uma formação em Libras para lidar com surdos. E essas formações, estavam ligadas à igreja, a alguma religião. A necessidade de pregação do Evangelho, a necessidade de “amar” o sujeito surdo e o “chamado para a obra” estavam presentes e ligados diretamente a Libras. Saber Libras era um ato de amor e coragem, pois se tratava de uma transgressão social, antes mesmo da lei de a Libras, em 2002, ter sido assinada.

Outro detalhe é a confusão nas profissões intérprete e professor de surdos. Quando essas pessoas resolvem atender “ao chamado” para trabalhar com surdos, num primeiro momento, começam como intérpretes de Libras. Ser intérprete lhe proporciona o contato necessário com o surdo, a chancela dele, a amizade dele como possibilidade de ser aceito e ter seu discurso como uma fala importante. Com a lei, em 2002, sendo implementada, esses sujeitos intérpretes das igrejas passam a ser convocados a trabalhar nas escolas, pois os sistemas educacionais ficam sem professores que saibam Libras em seus quadros funcionais.

Tomando agora o último relato, da professora Rosana, temos a possibilidade de recuar no tempo e perceber que ser profissional, ser professor de surdos,

era ligado ao conhecimento dos métodos de oralização para alfabetização do surdo. A Libras não era bem vista por ocupar espaços informais e não científicos. Rosana se julga o tempo todo como uma radical pelo conhecimento que tinha. E claro, o seu começo foi ligado à família, fato que a torna uma ativista, pois mostra claramente que quer ver seu irmão, surdo, uma pessoa que possa superar suas limitações. Em seu relato, apontando datas, Rosana mostra que, em seu tempo, saber oralizar o surdo era ter um saber privilegiado. No final da década de 80 do século XX, o oralismo era forte e tinha sua influência direta nas políticas de formação de professores, como Rosana.

Jô fala muito disso quando afirma: “Utilizei o método perdoncini como primeiro método de trabalho com surdos. Método totalmente oralista”. A professora Mariana também fala sobre isso no Espírito Santo, mesmo em outros tempos (década de 90): “Ao chegar ao Espírito Santo, me deparei com uma realidade totalmente diferente, “ O Oralismo”[...]. Recordo-me que, no ano de 1996, fui visitar a Escola Oral e Auditiva de Vitória. Foi muito interessante ver a reação dos surdos vendo uma professora sinalizar”. A formação da professora Mariana foi realizada no Rio de Janeiro, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, por isso o espanto ao perceber que não há sinalização nas escolas no Espírito Santo. Observe seu relato:

Minha opção pela área da surdez começou antes mesmo da 8ª série, eu tenho uma prima surda e com ela eu frequentava as festas e as colônias de férias do Ines. Os verões nas colônias de férias com os surdos foram primordiais para escolha da minha carreira profissional. Com ou sem datas comemorativas os anos se passavam e a casa da minha tia era sempre um ponto de encontro dos surdos amigos dela. Quando terminei a oitava série minha mãe me fez a pergunta clássica: ‘Em que você vai se formar?’. E respondi que eu queria ser professora de surdos. Tempos depois minha mãe me levou até o INES onde nos informamos sobre os passos necessários para eu me tornar uma professora de surdos. Mudamos para uma cidade no Espírito Santo e lá fiz o magistério, me formei no ano de 1994. No mês de abril do ano seguinte comecei o curso ADICIONAL NA AREA DA SURDEZ, o Cead. Estudei no Ines durante oito meses, período integral. Para mim foi maravilhoso, o convívio foi um mergulho no mundo surdo, na época me tornei fluente na Libras. Lá tive uma formação direcionada ao bilinguismo(que estava começando a surgir), aprendi que a Libras deveria ser a língua de instrução dos alunos surdos. No Cead, aprendi pouco sobre o oralismo, apenas uma disciplina (Audiologia) com poucas horas. Faz-se necessário esclarecer que eu era totalmente militante e não aceitava nada sobre essa ideologia.

Na década de 90, o saber da Libras foi se consolidando fortemente nas igrejas no Espírito Santo. Vários grupos religiosos buscavam uma formação sólida em interpretação para aprimorar as técnicas de evangelização do surdo. Os próprios surdos foram sendo chamados a se formarem pois, com as interpretações nos cultos cada vez aprimoradas, os surdos se mostravam interessados em fazer seminário de teologia para serem pastores. A ideia de um pastor surdo era necessária para a consolidação dos trabalhos realizados pelos grupos religiosos.

Pelo fato de o saber da Libras se consolidar num espaço não privilegiado da constituição de saberes científicos, ela sempre foi se constituindo no cotidiano dos surdos sem ser influência para aqueles que já atuavam como professores de surdos em escolas, como a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

Apesar de, em diferentes Estados brasileiros, a Libras já se constituir cientificamente em espaço privilegiado de difusão do conhecimento, no Espírito Santo, só tem acesso a essas informações quem sai e vai a algum congresso, ou pelo menos saiba da existência desses congressos, que não eram tantos assim.

Conforme eu mesma relatei na minha formação (no início do texto), a leitura do livro lançado em 1998, “A surdez: um olhar sobre as diferenças”, do professor Carlos Skliar, faz com que questionemos como a Libras começa a entrar nos espaços acadêmicos de forma privilegiada. Ela ainda está confinada nas igrejas e nas associações.

Vale ressaltar que as associações de surdos também são espaços de uso da Libras. Porém, os cursos de Libras saíam das igrejas, pois as associações geralmente eram coordenadas por surdos com um familiar simpatizante. O pensamento da época era sobre a importância de ser um familiar para ter seu discurso aceito pelos surdos. Então, as associações de surdos eram mais focadas nas atividades desportivas e no encontro surdo-surdo e por isso não

promoviam cursos de Libras de forma intensiva apesar de terem existido ações isoladas e pontuais. Afinal, familiar nasce sabendo Libras e não precisa de curso, e quem quiser aprender Libras que se envolva com os surdos na associação, com total desconfiança dos surdos em relação a sua intenção até que conquiste seu espaço. Esse tempo de conquista do espaço varia de acordo com a capacidade do sujeito de aceitar ou não as regras da comunidade.

Como num ritual cenobita, a necessidade da confissão, de contar o que se passa dentro de si faz parte de se posicionar na nova ordem discursiva, mostrando claramente que, se antes se pensava de um jeito, agora mudou. Ou seja, acompanha-se o discurso que vai se modificando com os movimentos surdos em prol do uso da Libras. Vê-se muito bem isso no discurso da professora Rosana. O tempo justifica sua formação na concepção oralista pelo fato de ter um irmão surdo e ver seu irmão se desenvolver na oralidade e também por não ver cientificidade na Libras. O testemunho de seu irmão é uma tecnologia importantíssima para legitimar seus saberes e discursos assumidos. Todavia, quando Rosana reconhece a Libras como língua, de maneira alguma rejeita o que estudou, as experiências passadas e vividas. E aí afirma: **“Hoje me considero uma profissional ponderada, mas não desprezo e não me envergonho do meu passado profissional, não desdenho dele”**. Acrescenta ainda: “Deixei de ser radical e passei a ser ponderada, procuro o equilíbrio em diferentes direções e por isso que estou aqui buscando ouvir para fazer acontecer um novo momento na minha vida, história e na educação para os surdos”.

A constante justificativa e confissão a mantêm no jogo. Assim como Rosana, Jô segue o mesmo caminho em sua narrativa: “Utilizei o método perdoncini como primeiro método de trabalho com surdos. Método totalmente oralista. **Mas não gostei** porque trabalhei quatro anos e me senti muito angustiada porque não tinha avanço nenhum. As crianças só copiavam, não entendiam nada”.

Jô procura deixar claro que “não gostou”. Isso é importante para ganhar a simpatia e continuar no jogo discursivo. É uma alternativa que muitos professores com a formação de Jô e Rosana, na concepção oralista, buscam para se manter na área da educação de surdos, quando há a virada discursiva e o saber da Libras passa a ser inevitável.

Como o saber da Libras inevitavelmente passa a ocupar um lugar privilegiado, a busca por ele torna-se uma corrida contra o tempo. Começa a dança das cadeiras: quem está no jogo tem duas opções: ao ter o seu saber questionado, começa a correr atrás do conhecimento dessa língua; ou seja, tem que se reinventar no processo, pois não é intérprete de Língua de Sinais. E ainda precisa ficar justificando, confessando numa condição de um eterno estado de mudança pessoal com o objetivo de convencer. A segunda opção é largar a área.

Durante um dos cursos de formação promovidos, recebi esse *e-mail* como uma carta de despedida:

Olá minha grande amiga Luciene

Gostaria imensamente que VOCÊ pudesse LER meu e-mail, mesmo na dúvida, estou tentando...

Sinto-me desmotivada em continuar o Curso e digo sinceramente a razão: ‘Professores e Especialistas em Educação para surdos, no antigo e renomado INES, Rio, já NÃO temos espaços de trabalho e ou de atuação’. É preciso que tomemos consciência que agora é vez unicamente dos INTÉRPRETES no processo educacional dos surdos, pelo menos aqui em Vitória. Desconheço e não tenho informação no restante do Estado. A Superintendência até o presente momento, NÃO chamou sequer uma pessoa, que fez inscrição para Sala de Apoio e ou Atendimento educacional ao surdo, conforme último Processo de Seleção para Designação Temporária, 2008/2009. As Escolas por sua vez, desconhecendo o valor do Educador Especialista para surdos, sentem-se satisfeitos com apenas os Intérpretes, os quais fazem um Trabalho relevante e essencial. Sonhei e Lutei muito, durante estes 30 anos que TRABALHO nesta área de Educação (das pessoas injustamente e erradamente chamados ‘deficientes auditivos’) sim lutei insanamente para que acontecesse a Inclusão destes Alunos. Hoje

acontece... mesmo ainda de maneira tímida e preconceituosa, mas é uma grande conquista, este Processo de Inclusão que paulatinamente vem ganhando 'força' na sociedade. Mas como a fase da ORALISMO prejudicou tanto o crescimento social do surdo agora quem sabe se o mesmo perigo possa rondar este Processo apenas por conta da LIBRAS e dos Intérpretes? Precisamos UNIR forças... pense nisso. A fase RADICAL do Oralismo passou e deixou marcas drásticas na Educação e Direitos dos surdos. RADICALIZAR JAMAIS, posso afirmar com segurança pois vivenciei erros e acertos, em Sala de Aula, não apenas como observadora, não apenas como pesquisadora e ou Supervisora Educacional e sim como Professora. Obrigada minha amiga por estar LENDO meu desabafo...obrigada!!!

Marina é professora de surdos, aposentada. Há anos atuava na área da educação de surdos, sempre lutando pelos surdos (como ela mesma diz) a fim de que eles pudessem ser alfabetizados e tivessem garantida a condição de cidadania. Sua participação no grupo foi por pouco tempo. Nossas conversas eram mais individuais, porém fiquei muito impressionada com o que denomino “Carta de Despedida”. Não pude deixar de me perguntar o tempo todo: o que Marina está me dizendo? Quão fortes são seus argumentos de modo que nos façam compreender o perigo da radicalização de todas as formas?

Sua formação ocorreu num espaço que já foi privilegiado para formação de professores de surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdo, no Rio de Janeiro. Sua formação oralista e seus anos de experiência entram num embate sério com as mudanças discursivas e com a legislação. Ela mesma afirma: “[...] já não há lugar para os especialistas e sim para os intérpretes”, já nos aponta como estão ocorrendo as mudanças na educação de surdos em nosso Estado e, na atual conjuntura, no País inteiro.

A educação bilíngue, como já apontei, tem sido resumida aos intérpretes de Libras nas salas de aula e isso é tomado como Libras na escola, sem que as práticas e os processos educativos dos sujeitos surdos possam entrar em pauta na discussão. É o máximo até o momento, conseguido de forma a assegurar que os surdos consigam discutir suas questões com o discurso maior da política de inclusão.

A forma como Marina se narra e se julga traz uma conformidade com o fato de saber que a Libras agora é realidade e tal fato acaba com as possibilidades de trabalho dela. Marina se poupa da necessidade de constantemente provar o quanto é experiente, o quanto trabalhou, o quanto não é valorizada, o quanto “gosta da Libras”. Se poupa de “ficar nas portas do cenóbio, implorando para que a deixem entrar”, pois “gostar de Libras” passa a ser necessário para que professoras como Marina permaneçam na ordem discursiva vigente. A pergunta que me faço, dialogando com Marina, é: suas experiências a tornam inútil para o processo que vivemos hoje? Existem experiências ruins e boas? Experiências que devem ser anuladas? Ou reinventadas?

O relato da professora Janaína (já conversamos com ela antes) mostra como podemos reinventar as nossas práticas. Ela se vê como uma pedagoga que construiu sua prática no processo das transformações na área da educação dos surdos. Reinventou-se o tempo todo. Expressou-se e narrou sua história de várias formas em nossas conversas e escreveu o que considero um relato resumido desse processo vivido, com suas angústias e decisões que são atravessadas pela sua experiência de vida:

Eu e a surdez sempre estivemos lado a lado, pois eu tenho dois irmãos surdos e talvez esta relação de irmão me possibilitasse um olhar diferente sobre a surdez, mesmo que minha mãe reforçasse situações como: ‘Não faz sinal para seus irmãos, eles falam, você tem que falar com eles’.

Eu não os via a partir deste ângulo, percebia que eles eram diferentes, mas não era deficiência. Já que competíamos, brincávamos, comunicávamos, ou seja, situação ‘normal’ de irmãos. Este foi o meu começo com surdos de forma muito sucinta, pois questão de família são situações extensas, mas o seu foco é motivo que me levou a trabalhar com surdos.

Magistério era o curso que de tradição na minha família, então não poderia ser diferente comigo. Conclui o Curso Normal e comecei a trabalhar em uma creche em Viana. Foi quando uma prima que trabalhava com surdos, pois ela tinha um filho surdo e trabalhava na escola Oral e Auditiva em Vitória me convidou fazer um curso oferecido pelo Estado. No princípio, eu relutei, mas a minha mãe relutou mais ainda contra a minha decisão, pois ela cobrava que só ela levava meus irmãos para escola e precisava de ajuda. Foi por um pouco de pressão que tomei a decisão e fui fazer o curso junto com uma outra prima.

O curso foi realizado na própria escola (Oral e Auditiva), na época (1994) ela era nova e cheia de novidades para quem como eu, tinha só a realidade de

escola do interior, me encantei de início com o local. Retornando ao curso, ele tinha três etapas abordando as três metodologias do ensino ao aluno surdo:

1ª etapa – A professora foi a Leila Couto e essa etapa fala de oralismo e os recursos didáticos desta perspectiva

2ª etapa - Marta Ciccone: Comunicação total

3ª etapa - Bilinguismo

Confesso, fiquei apaixonada pela Marta Ciccone e a Comunicação total, pois neste período, ela agregava oralismo e libras, casamento perfeito para o meu pobre conhecimento nos estudos com surdos, já que, no oralismo, eu percebia que estava em decadência e o curso também me mostra esta conjuntura. E o bilinguismo era muita informação, eu não conseguia entender sua essência, o que me levou a um certo descaso por este assunto.

Quando comecei a trabalhar nessa escola, percebi certo murmúrio entre as profissionais que já trabalhavam naquele local. Primeiro problema era a troca de diretora, o que gerou um desconforto entre estes profissionais. Outro problema éramos nós, as novatas, que tivemos um curso que abordava as três metodologias. Isto causou uma confusão e desconfiança o que comprometeu o nosso início. Nós éramos olhadas e vigiadas para não fazer LIBRAS com os alunos. Gerou também uma exclusão entre as novatas e as antigas de casa. Era visível a hierarquia como, por exemplo, a escolha de turma onde as melhores alunas ficavam com as antigas de casa.

Trabalhei nesse local mesmo com os problemas durante cinco anos. Nesse período eu percebi que alguma coisa iria mudar, pois a Prefeitura de Vitória começou a fazer um trabalho com surdos que utilizava LIBRAS. Na época, gerou uma preocupação na escola, já que a escola vinha perdendo aluno para o ensino regular (começo da inclusão). Me afastei da escola e trabalhei em uma sala de educação especial em Viana. Foi um trabalho interessante, mas acrescentou pouco para minha experiência profissional.

Fiquei afastada por um tempo da educação de surdos, pois fui morar em Colatina e foi lá que eu me incomodei enquanto profissional, pois só tinha um curso de 200 horas em Libras, o que é pouco conhecimento, e pelas mudanças que vinham acontecendo na Grande Vitória, pois eu não estava acompanhando esse movimento e me sentia despreparada para trabalhar com essas alterações, foi quando eu decidi voltar para Vitória e fazer vários cursos de Libras e estudar mais sobre este assunto.

Efetivei-me em Vila Velha como pedagoga da educação especial e me deparei com a prova de fogo, pois tive a oportunidade de conhecer Lu e Kely. A princípio não foi fácil conhecer pessoas que tinham um conhecimento vasto e um histórico de militância nesse assunto, mas na vida nada é por acaso, e eu tinha desejo de mudança, então dei o braço a torcer e comecei a sugar as experiências de minhas colegas de trabalho e que agora são amigas do coração.

Acredito que a maior experiência profissional foi de conhecer pessoas que lutam por um ideal de uma comunidade tão ‘silenciada’ por várias questões e em participar dessa história e dessa convivência. Eu não consegui cumprir a promessa que fiz ao meu marido de ficar um ano sem fazer curso.

Atualmente estou na ‘lida’ com as seguintes funções: professora bilíngue e pedagoga que acompanha a sala bilíngue, ou seja, estou contaminada com esta militância em prol de uma educação mais digna para o aluno surdo e acompanhar as políticas que vem sendo propostas. E a cada dia que passa eu me sinto mais envolvida e comprometida com esse trabalho.

Você e ‘Keila’ podem acreditar que vocês fizeram a diferença na minha pacata vida. Eu agradeço a Deus que me colocou no caminho de vocês.

Janaína, em sua narrativa, julga constantemente como uma profissional pouco conhecedora da área, porém seu conhecimento está implicado com sua formação para a época em que se passa. Ela procura os cursos de formação de Libras buscando a transformação de sua prática e encontra outras colegas com outras experiências pelo caminho que acabam por provocar a sua mudança. Alguns detalhes da fala de Janaína têm a potencialidade de analisar o momento vivido (anos 90) pela educação de surdos no Estado.

Janaína conta sobre um curso de formação que havia feito para atuar com surdos. Houve um momento, em nosso Estado, que só atuariam com pessoas surdas quem fizesse o curso de formação que era ofertado pela própria Secretaria de Educação, que formava seus próprios profissionais. E Janaína, fala de diferença na sua formação. Diferente da formação, unicamente oralista, das outras professoras que até aquele momento atuavam na escola de surdos. Havia um ritual para quem quisesse entrar nessa escola. Fazer o curso de oralismo era o primeiro deles, mas não era qualquer pessoa que poderia fazer o curso. Não era aberto. Eram apenas professoras que já atuavam no quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado que tinham acesso. Porém, essas professoras também eram indicadas num primeiro momento por já estarem se mostrando interessadas. O curso na realidade era quase um segundo momento do ritual. O primeiro momento era estar “às portas” da escola por meio de algum familiar que já atuava na área. Com um pouco mais de sorte, por meio de demonstração de interesse pela área para as colegas. E, ainda, a preferência era dada a pessoas que tinham algum membro surdo na família. A

própria Janaína era prima de uma professora que já atuava na escola e tinha irmãos surdos. Isso já bastava para justificar sua estada no curso e sua entrada na escola.

Ao conseguirem adentrar no “cenóbio”, imediatamente não vão atuar sem que haja alguém que as guie. Sempre há aquele que estava ali primeiro e que vai dizer quais são as regras do local e como devem ser seguidas. Juntamente com Janaína, entra um grupo de professoras que estudam, além do oralismo, outras metodologias que já estavam ganhando espaço no Brasil, como a Comunicação Total e o Bilinguismo. Saberes desconhecidos, mas, junto a eles, pessoas que poderiam questionar o que já estava previsto. Só que essas professoras, quando entram na escola, não são as primeiras e por isso precisam se “adaptar”, pois há “uma hierarquia” definida pelo “tempo de casa” das outras professoras e que precisa ser respeitada, como bem mostra a fala de Janaína.

Os grupos acabam se formando, já que o saber de Libras é ainda perigoso. O grupo de formação diferente segue seu trabalho vigiado e cobrado constantemente em suas ações. Segundo Janaína, as turmas eram distribuídas da seguinte forma: uma sala com uma professora novata e, ao lado, uma professora antiga. E, assim, a escola ia sendo disposta. Existia uma professora que se responsabilizava por acompanhar, tirar dúvidas, passar nas salas para observar o trabalho das novatas.

Esse grupo, em especial, era bem vigiado a fim de que os novos saberes não se misturassem ou desequilibrassem o que já estava previsto.

Quando a inclusão chega, segundo o relato de Janaína, o trabalho com Libras se inicia de forma sistemática. Os sistemas municipais de educação se adaptam a essa realidade, e os alunos surdos começam a migrar para a escola regular como possibilidade educacional. A escola de surdos perde seu espaço como escola de ensino fundamental para surdos e passa a ser espaço de reforço escolar e atendimento especializado. Aos surdos resta então a

possibilidade de uma dupla matrícula: na escola regular e na escola especial. Os intérpretes ainda não fazem parte desse cenário. O trabalho com Libras fica confinado ao atendimento especializado no contraturno uma ou duas vezes por semana em sala de recursos.

As professoras especialistas da escola de surdos passam a fazer parte do quadro funcional das Prefeituras. Porém, claramente, não há um conhecimento fluente em Libras, que era o que se procurava. Em 1999, aconteceu uma primeira formação para as professoras especialistas sobre os estudos na área da Libras e uma introdução à Libras. Ali fica bem clara a especialidade da área, a cientificidade que a área vem construindo, os aprofundamentos teóricos que vão ocorrendo. O saber da Libras vai se consolidando e buscando caminhos de se estabelecer. Por um momento da história das formações de professores (a partir do ano 2000) a Libras passa a dividir um tempo com a formação clássica oralista. Como não se aprende Libras nas pequenas oficinas, ou em formações de uma semana, duas, por se tratar de uma língua, há uma emergência gritante por profissionais. É aí que entram aqueles que trabalham com surdos em outros espaços sociais.

Poderia dizer que Janaína e suas experiências mudaram muito minha forma de pensar e de julgar professores que atuaram e atuam em outra ordem discursiva. Quando Janaína passou a integrar a equipe que trabalha com alunos surdos no município de Vila Velha, fez uma diferença muito grande no grupo. O fato de ela não dominar Libras a desequilibrava nas decisões, nas trocas e nas reuniões que fazíamos. Sempre ressaltando, em sua fala, que passa um tempo afastada e, quando retorna, requer de si mesma a participação nas mudanças.

Como não conhecia fluentemente a Libras, usa um conhecimento que a torna primordial: é uma pedagoga que conhecia muito bem seu papel de movimentadora de ações e práticas pedagógicas. Que bom que ela procurou se integrar ao grupo (eu e Keila) e compartilhar conosco seu conhecimento pedagógico! Que bom que pudemos trocar experiências e projetos! Hoje, uma

escola bilíngue existe em Vila Velha, porque Janaína gesta aquele lugar com um carinho e um conhecimento fantástico sobre educação bilíngue. Esse projeto, em que trabalhamos juntas, é uma reinvenção das práticas vividas por Janaína até então. Como ela mesma diz: “Lu, tudo isso é muito difícil pra mim. É mudança de tudo que acredito. Mas depois disso tudo, não consigo mais parar de estudar. Não me satisfaço mais com o pouco que tenho e com o pouco que faço. Sempre quero mais”.

Outros aspectos podem ser observados na constituição dos primeiros sujeitos professores de surdos em nossa atualidade, o que aponta para diferentes dispositivos e tecnologias de formação. Há aspectos, como a constante atitude de conduta dos sujeitos surdos à salvação e à eterna felicidade de tê-los encontrado um dia na vida, sem contar com o estado de constante humildade e superação das dificuldades para ser professor de surdos. Esses aspectos acabam criando tecnologias de subjetivação desse sujeito professor. Muitos acabam se deparando com a grande questão: sou professor?

Desde pequena convivo com pessoas surdas, pois minha mãe era professora de surdos e domina Libras. Fui crescendo, me tornando amiga dos surdos e senti necessidade de aprender Libras para me comunicar com eles. Sempre que minha mãe tirava uma licença, a única pessoa que podia substituí-la era eu, pois, além de já saber um pouco de Libras, era conhecida e amiga deles. Quando me formei, comecei a trabalhar na Apae com alunos especiais e aprendi o real sentido da palavra solidariedade. Trabalhei durante nove anos na Apae e, com a expectativa da minha mãe se aposentar, surgiu um questionamento sobre quem ficaria no lugar dela e ela expôs o desejo que eu ficasse para dar continuidade, até mesmo pelo fato de que ela não me perderia de vista. Eu aceitei o desafio, comecei uma busca por aprendizagem nova e cada dia mais convivência com os surdos. Hoje trabalho em uma escola estadual como professora do AEE com surdos e tenho buscado aprender a cada dia. Aprendi que, quanto mais eu busco e estudo, mais eu vejo que preciso aprender e a cada dia reavaliar a minha prática, pois cada um dos meus alunos é um sujeito que possui sua especificidade, dificuldade e seu tempo de aprendizagem. Trabalhar com surdos não é como fazer um bolo, repetindo a receita que alguém te deu. Nesse trabalho é necessário experimentar novas coisas, “O NOVO” e alçar vôo (PROFESSORA LUANA).

Quando entrei no magistério, nem imaginava que um dia poderia trabalhar com surdos e muito menos buscar especialização nesta área. Mas um belo dia (digo ‘belo’ porque foi maravilhoso!) já com mais de 15 anos de experiência na educação, assumi uma sala de aula onde havia uma criança surda que não me

assustou, mas me causou encantamento, não pelo novo e sim pelo o que eu poderia aprender com aquela criança. A escola não me informou sobre esse caso, era como se a aluna não estivesse ali. Isso só provocou em mim mais desejo de aprender e participar da história dela contribuindo com o processo de aprendizagem e socialização. A comunicação entre nós foi rápida. Tentamos ‘tudo’ e o que os outros colegas não conseguiram foi possível, pois ela entendeu e foi entendida. Isso foi maravilhoso, pois todos a consideravam como hiperativa e por isso ponderavam tudo que ela fazia, porque os incomodava com gemidos e gritos. Os colegas contavam que os professores a colocavam de rosto no quadro por causar bagunça e indisciplina. Perguntei se eles se comunicavam com ela. Eles disseram que sempre e se entendiam muito bem (eram crianças), mas os professores não conseguiam essa comunicação. Eu não conhecia Libras, mas sentia necessidade e o “desejo” de aprender e conhecer mais sobre o assunto. Foi a partir desse momento que comecei aprender Libras e não parei mais, já se passaram quase dez anos e estou aprendendo cada vez mais, não pra parar mais (‘eu quero mais’). Antes dela eu era uma pessoa com ideias muito diferentes do que penso hoje. Costumo falar que minha vida profissional antes dela era muito passiva e agora se tornou dinâmica com maravilhosas mudanças. Isso me motiva a continuar. Estou feliz, mas quero mais! (PROFESSORA ROSA).

Oi, colega, estou feliz em dividir contigo como ocorreu na minha vida o encanto por LIBRAS. Em 2001, eu dava aula para uma turma de primeira série numa escola da Prefeitura de Vitória. Em minha sala, havia vários alunos com algumas ‘especialidades’ (três síndromes diferentes, hoje não me recordo quais eram) e, na sala de uma colega, havia um aluno surdo que, com frequência, era arrastado para a biblioteca, pois ele ‘Não parava no lugar nem prestava atenção na professora’. Gritava, chorava, esperneava. Muito me incomodava aquela situação, então conversei com a professora e a pedagoga e pedi que o referido aluno viesse para minha sala. Essa criaturinha maravilhosa me fez ver que podemos nos comunicar de várias formas. Para trabalhar com ele, fiz curso de Libras na igreja Batista, e o pouco que aprendi ensinava aos demais alunos para que pudessem se comunicar melhor com o colega. Fiquei com essa turma por dois anos. Gostei muito da experiência de trabalhar com este aluno e do envolvimento e a cumplicidade que toda turma teve. Devido à correria do dia a dia, ficou adormecido por um tempo meu querer aprofundar os conhecimentos sobre surdez, nesse período de dormência engravide., Após a licença maternidade, quando retornei ao trabalho tive o prazer de encontrar três alunos surdos em minha turma. Voltei a estudar com força. Fiz outro Curso de Libras e uma pós em Educação Especial Inclusiva. Trabalhei com eles por um ano na sala regular. Por querer aprofundar mais meus conhecimentos em 2008 saí da sala regular e passei a trabalhar no AEE da Prefeitura de Vitória. Cada dia me encanto mais em trabalhar com alunos surdos e vejo o quanto eu tenho de aprender, e essa ‘falta de saber’ me instiga a querer sempre mais informações. Tenho muito a aprender e que bom termos um grupo pra discussão de nossas práticas e teorias para embasar nosso trabalho! (PROFESSORA CLARA).

Ainda pensando no conjunto dessas histórias, observo nas narrativas dessas professoras, a recorrente alusão à alegria de encontrar os surdos, como algo maravilhoso, deslumbrante e que trouxe a possibilidade de mudança de vida. Segundo Nóvoa (2007), o processo de ensino passa por fases identitárias, ou seja, o modo como encaramos nosso trabalho de ensino está ligada a forma como nos vemos, como nos constituímos.

A professora Luana recebe o trabalho com surdos como um legado de sua mãe. Convivendo com surdos, abre-se a esse desafio e o aceita como uma missão de sua vida: a missão de levar a educação aos surdos, de conduzi-los a um mundo ao qual eles não têm acesso, e relaciona diretamente o trabalho com pessoas com deficiência à solidariedade. É comum e marcante a perspectiva de auxílio, cuidado, apoio, ajuda quando se trata da educação de surdos e, neste caso, pessoas com deficiência. Enquanto os sujeitos surdos estiverem no espaço da educação especial, será muito difícil superar a ideia de assistência e mantermos o *status* de sua educação como suporte, apoio e solidariedade. Mas será que a saída desse espaço da educação especial possibilitará, de fato, a mudança de registro na educação dos surdos? Será mesmo que a marca da deficiência auditiva socialmente estabelecida não promoverá essa ideia de solidariedade, apoio cristão ou legado de vida?

As professoras Rosa e Clara, quando se deparam com surdos, na sala ao lado ou mesmo em sua própria sala, definem essa data como a data da mudança de vida delas próprias. Estavam num estado e, quando os encontram, mudam para outro estado. Essa conversão se dá pela perspectiva de aceite a um desafio que os professores encaram quando se deparam com a deficiência em si. O regime de verdades em que a ideia de inclusão é sustentada prevê que, se eu sou sensível, aberta para aceitar a diferença do sujeito que se encontra diante de mim, sou uma pessoa boa. Tenho o meu melhor para oferecer. Essa pessoa diferente que precisa ser incluída pode resgatar do meu interior o meu melhor, aquilo que há de bom em meu estado. Logo me converto. Passo pela confissão, pois preciso confessar como eu era antes para me converter, aceitar o desafio e fazer com que hoje e amanhã eu seja melhor.

Geralmente esses encontros que promovem esse tipo de reflexão, são causados pela certeza de quem poderá conduzir o aluno surdo à salvação. As professoras se colocam como necessárias e redentoras dessas crianças que, antes de elas surgirem, estavam fadadas a não serem compreendidas. Assim como a professora Rosa e a professora Clara, que aceitaram e encararam o desafio de lidar com o sujeito surdo em suas salas de aula, a professora Valesca deixa isso bem claro no seu relato, começado com sua “história de amor com os surdos” (logo acima) e completa seu relato com o escrito abaixo:

Em 200,1 fiquei sabendo de um curso que teria em Vitória, dado pela profa. Álpia Couto, mas não tinha nada de LIBRAS, era só oralização. Mas como só tinha esse, eu fiz. Em 2002 a SEDU ofereceu um curso de LIBRAS em Iriri, quinze dias no hotel com surdos, aprendendo LIBRAS. Era o meu sonho. Não pensei duas vezes e fui fazer. Na época estava amamentando e foi muito difícil sair. Mas meu esposo e minha mãe me apoiaram. Voltei, depois de fazer o curso, e tinha uma vaga de DT na sala de surdos. Eu não tinha experiência ainda, com os surdos, mas peguei a vaga e fui trabalhar. Não me esqueço da cara deles, quando pela primeira vez, eu mostrei o alfabeto manual, eles se encantaram. Então percebi que eu era a esperança para eles. Eles viram que as aulas começaram ter novo sentido pra eles. Mas como tudo que começa dar certo, acaba, a diretora pediu a SEDU para fechar a sala de D.A. pois só havia três surdos. Fiquei doente, com depressão, porque não conseguia mais lutar sozinha. Os alunos foram para as salas de ensino regular e não se adaptaram. Conclusão: pararam de estudar e voltaram para a roça, na casa dos pais.

No ano de 2008, um dos alunos voltou a estudar. Ele foi em minha casa e me pediu para ajudá-lo, mas eu não sabia como. Mas a escola ignorava nossa presença. Eu era a professora fantasma, invisível. Fiz mais cursos de LIBRAS e ainda hoje trabalho com eles. Estou sempre me capacitando, trocando experiência com outras colegas da área. Não me considero intérprete mas sou professora e consigo dar pra eles o que eles almejam, e eles não deixam que pensem que são coitadinhos e mostram que eles não falam oralmente mas falam com as mãos, e que têm as mesmas dificuldades e facilidades de aprender as matérias. Quando meu aluno tira uma nota maior que o ouvinte, ele faz questão de mostrar que a surdez não o torna incapaz. Os outros alunos agora também querem aprender LIBRAS com ele e aí fazem uma troca. Eu fico triste em saber que hoje eu estou ali, mas no fim do ano meu contrato acaba e não sei o que vai acontecer, pois muitos colegas estão fazendo um curso básico de LIBRAS para pegarem um cargo por Designação Temporária (DT), porque tem um aluno só, e vai ganhar o mesmo que tem 30 alunos e não precisa ter responsabilidade com o pedagógico. Isso é muito triste, porque eu amo o trabalho com o surdo, o salário é uma consequência. Eu vejo o surdo como pessoa, cidadão, que precisa ser atuante na sociedade. Também sei que

é esse o meu chamado. E a Deus tudo pertence. Ele abre portas que ninguém pode fechar e fecha portas que ninguém pode abrir. E é nessa certeza que consigo lidar com essa situação.

A professora Valesca esclarece aqui a sua relação pessoal, que é um aspecto que constitui muitos dos professores de surdos. De acordo com Eckert-Hoff (2008), o sujeito professor se forma nas narrativas por meio de sua trajetória profissional, ligada à sua prática de sua vida. A grande dificuldade muitas vezes encontrada é a relação que os professores deveriam fazer de sua formação pedagógica com a nova condição de serem professores de surdos. Ser professor de surdos não os torna menos professores, Mas sempre é ligado ainda a um chamado de Deus para a obra, a um desafio que seria vencido, a um sofrimento a fim de conduzir o aluno surdo à aprendizagem.

Para Foucault (2008), a conduta é uma ação associada a uma espécie de poder que o autor denomina de pastoral. O governo pastoral não é exercido sobre um território, mas sobre um rebanho. Um aspecto do poder pastoral é que ele, por definição, é um poder benfazejo, ou seja, o pastor conduz, guia o rebanho para os pastos verdes e, assim, cuida de todos e de cada um individualmente. Ao mesmo tempo em que olha para o todo do rebanho, conhece cada ovelha e sabe de seus problemas, o que as aflige.

Cuidar de cada aluno surdo, conhecer cada um e as necessidades de cada um, suas diferenças, suas dificuldades faz desse professor um bom professor. Faz desse professor um “bom pastor”, que salva suas ovelhas quando elas precisam tanto.

Quer dizer, é verdade que o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar. O pastor conta as ovelhas, conta-as de manhã, na hora de leva-las a campina, conta-as à noite, para saber se estão todas ali, e cuida delas uma a uma. Ele faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz também para cada uma das ovelhas (FOUCAULT, 2008, p. 172).

Ser familiar de sujeitos surdos, como um aspecto que subjetiva o sujeito professor de surdos, também pode subjetivar outros sujeitos de formas diferentes. Das narrativas acima citadas, quero destacar as palavras das

professoras Rosana e Janaína, que são irmãs de surdos. Ambas esclarecem que hoje são professoras de surdos, militantes nos diferentes momentos discursivos em que viveram a educação de surdos, transformando a si mesmas nessas ocasiões. E quero aqui acrescentar a minha própria narrativa e a narrativa da professora Keila, pois somos filhas de surdos, e esse fato nos torna um outro tipo de professoras: militantes.

Como a minha história já está diluída em todo o texto incluindo o início desta tese, vou me limitar, neste momento, a contar a história da Keila. Ela narra sua militância que acompanhou os processos de educação de surdos no Espírito Santo por outro viés: conversando com os surdos. Sua decisão de se tornar professora se dá pela perspectiva de buscar uma resposta e acreditar numa possível mudança genuína no processo educacional dos surdos diante da oportunidade que se abria pela Lei de Libras.

A professora Keila inicia sua carreira como professora de surdos empenhada em discutir como poderia ser diferente sua prática daquilo relatado pelos seus pais surdos. Vale a pena conferir como os processos de mudanças discursivas podem contribuir para mudanças de outra ordem:

Inicialmente, não queria ser professora. Essa carreira não me fazia crescer os olhos, por conta das diversas mazelas que hoje fazem parte do magistério, mau remuneração, falta de condições de trabalho, alunos indisciplinados etc. Mas cresci vendo minha mãe e meu pai, minha mãe mais, me contando de como foi sofrido o período que ela estudava. Ela me contava essas histórias que hoje sei que faz parte da narrativa de grande parte dos surdos... que ela não podia falar em língua de sinais; que as professoras batiam nela e nos amigos quando, escondidos, eles conversavam em sinais; que ela e os amigos arranjavam estratégias mirabolantes para conversar em sinais na escola.

Vi também, no final dos anos 90 e durante alguns anos de 2000, minha mãe militar a frente da Associação de Surdos de Vitória como presidente e advogar a favor de uma escola que ensinasse nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa. Nesta época eu cursava o Ensino Médio e estava às voltas pensando qual carreira seguir, Publicidade e Propaganda; e Fonoaudiologia foram cursos que pensei cursar. Entretanto, quando estava no final do segundo na, o comecei a cogitar a possibilidade de ser professora de surdos, especificamente de surdos.

Pensava em revolucionar a educação de surdos, abolir todo o resquício daquele modelo de ensino que minha mãe passou. Achava que já tinha uma grande vantagem, pois já sabia a língua de sinais e conhecia muitos surdos que, no meu imaginário, era o suficiente para a revolução dar certo.

*Mas a gota d'água final que me fez decidir, penso eu, foi quando vi em companhia dos meus pais, uma reportagem na TV sobre como era a educação de surdos em uma escola de outro Estado. Esta reportagem que fora exibida em um jornal de repercussão nacional no horário da tarde, mostrava a professora conversando com o aluno surdo em língua de sinais. Ela perguntava o nome das coisas e as crianças, de aproximadamente dez anos, escreviam em datilologia. Ao ver essa reportagem, minha mãe teceu o seguinte comentário: 'Eu **pi** (esse é o som que mamãe faz para sinalizar aquele sinal 'SI', que tem haver com paquerar, desejar, querer para si) igual quando eu era pequena. Aquele menininho **puuu** (esse é o som que mamãe faz para sinalizar aquele sinal 'BARRAR', que tem haver com ser melhor que outro) eu'.*

Nesse momento eu respondi a minha mãe: "Calma mãe, eu vou estudar, passar na Ufes e vou estudar para ser professora. Vou ensinar igual aquela mulher, em sinais.

E assim foi... passei na Ufes, estagiei em escolas como professora de educação infantil, auxiliar de coordenação pedagógica, e depois trabalhei como intérprete de libras na Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos. Fui agraciada, pois enquanto cursava a graduação a lei de Libras foi sancionada, e quando me formei as escolas saciavam por professores que soubessem Libras.

Timidamente, algumas prefeituras começavam a estruturar uma educação que aceitava a Libras e a utilizava como instrumento de ensino do português. Diante desse quadro iniciei meu trabalho como professora contratada em uma escola da Prefeitura, no ensino noturno, trabalhando com jovens e adultos surdos.

Nessa escola, existia um número grande de alunos surdos distribuídos em diversas séries, e a equipe de 'D.A.', como éramos chamadas pela Secretaria Municipal de Educação, era composta por duas professoras fixas (eu e outra professora) e uma que cumpria dois dias naquela escola.

Aos poucos, ao longo do ano, constituímos um trabalho belo. Inicialmente nosso trabalho era basicamente interpretar algumas aulas e retirar os alunos em horários predeterminados, levando-os para a sala chamada de 'Laboratório Pedagógico', onde o público atendido era aquele da educação especial.

Para trabalharmos em cima da dúvida que o aluno apresentasse diante do conteúdo exposto pelo professor regente. Era muuuito complicado, pois as dúvidas que os alunos surdos apresentavam, tanto quando estávamos no laboratório, quanto quando estávamos interpretando em sala, eram dúvidas que estavam aquém dos conteúdos passados em sala e a sensação que ficava para a equipe era que estávamos 'apagando incêndio' e não íamos ao cerne do problema.

Mas como não era o primeiro ano que a escola recebia um grande quantitativo de alunos surdos e também uma 'equipe de D.A.', sentimos que alguns professores e pedagogos tinham uma certa abertura para discutir novas propostas, e dessa forma conseguimos galgar caminhos alternativos junto a equipe pedagógica da escola.

Estipulamos horários em que uma professora ficava com um grupo de alunos de séries iniciais (1ª, 2ª, 3ª e 4ª) e a outra se desdobrava nas turmas das séries finais (5ª, 6ª, 7ª e 8ª) interpretando e vice-versa. Em um dia eu interpretava para os alunos das séries finais e depois dava aula para os alunos das séries iniciais; no outro dia eu interpretava para os alunos das séries iniciais e depois dava aula para os alunos das séries finais. Nas aulas que dávamos, não ficávamos presas ao currículo da escola. Montávamos um novo currículo com temas transversais e com as demandas que os próprios alunos iam nos trazendo.

Durante esse semestre, no turno matutino, tive a oportunidade de trabalhar como professora regente de uma turma de 1ª série, através de extensão de carga horária, substituindo uma professora que estava de licença-maternidade. No segundo semestre desse mesmo ano, assumi minha cadeira efetiva de professora de surdos em outra Prefeitura, passando a me dedicar somente a educação de surdos, conciliando as duas Prefeituras durante o segundo semestre.

Nessa outra municipalidade, desenvolvemos, eu e outras duas professoras (que são minhas grandes amigas, uma que também é filha de surdos e outra irmã de surdos), um trabalho que na verdade foi a concretização de um sonho. Em parceria com a Equipe de Educação Especial/Inclusiva, que era muito audaciosa e empreendedora, idealizamos, durante aquele segundo semestre todo, e implementamos no ano letivo seguinte uma escola que passamos a chamá-la de escola-polo. Nela concentramos a maior parte de alunos surdos daquele município e oferecemos sala língua de instrução Libras nas séries iniciais, onde os conteúdos eram ensinados diretamente em Libras, e intérpretes educacionais nas séries finais.

No início da implementação dessa escola, fiquei responsável por trabalhar como intérprete nas séries que tinham surdos (5ª, 6ª e 7ª). Montei um horário junto com os professores, em que me desdobrava para entrar em sala e tentar acompanhar em 50 minutos os conteúdos ministrados. Já no segundo semestre com a convocação e efetivação de outras professoras e intérpretes para a equipe de 'Educação de Surdos', pude desenvolver um trabalho de coordenação. Trabalhava com as intérpretes, planejando com elas, sentávamos, trocávamos experiências, socializávamos alguns sinais que surgiam ao longo da prática, mediante as demandas colocadas pelas intérpretes, conversava com a equipe pedagógica e professores regentes, no sentido de pensarmos em conjunto novas estratégias, de cunho mais visual, para também contemplar os alunos surdos. Buscava materiais para facilitar a prática docente e também interpretativa. Era também de minha responsabilidade trabalhar pela difusão da Libras pela escola. Dessa forma,

trabalhei com oficinas de Libras para professores, funcionários, alunos e comunidade. Bom... esse foi meu começo e motivação.

Os filhos de surdos, chamados de Children of Deaf Adults (Coda), são parte de uma parcela importante no Espírito Santo desses professores e intérpretes que hoje atuam com surdos. O fato de saberem Libras naturalmente os coloca imediatamente num lugar privilegiado no discurso. Sua fala é escutada e tem um *status* de discurso importante na comunidade. O começo da Keila foi a associação como espaço de sua formação militante. Eu mesma também participei de associações quando, mais nova. E lá era o espaço de grandes discussões e debates.

Quero aproveitar que Keila conta sobre o Projeto de Educação Bilíngue de Vila Velha, a mesma história citada por Janaína, e mostra como ele nos subjetivou e nos transformou para iniciar um outro tópico: as experiências bilíngues.

Experiências bilíngues: atitude e contraconduta

Retomando o que denominamos de bilíngue, já deixei claro, no início desta tese, que educação bilíngue é uma invenção do nosso tempo e não temos uma proposta fechada do que seria bilíngue. Então, continuando nossos diálogos, o que os professores têm chamado de bilíngue?

As concepções dos profissionais variam bastante. Nesse grupo com o qual trabalhamos (o primeiro e o segundo cursos sobre os quais explicarei melhor mais adiante), contamos apenas com dois profissionais que passaram pela fase do oralismo. Os outros, mal conheciam as histórias a não ser pelo que os surdos contam, pelos trabalhos publicados decorrentes da minha dissertação e de outras pesquisas pelo contato com os profissionais da escola que, inclusive, não era mais oralista. Os próprios surdos que atuavam já eram de

uma geração que não teve contato tão direto com as práticas oralistas de outros tempos.

Educação bilíngue é oportunizar ao surdo uma educação apropriada. Sendo que este adquira a Libras como primeira língua e o português como segunda. Libras como primeira, porque este, antes de aprender a ler, necessita de uma comunicação com o meio” (PROFESSORA TATY).

É uma educação voltada para a língua portuguesa e Libras. O professor deve estar capacitado para ensinar português dentro da Libras” (PROFESSORA AGDA).

A educação bilíngue, para mim, antes de qualquer coisa, é a qualidade, o respeito. A educação bilíngue (até que enfim) é ofertar a instrução em Libras” (PROFESSORA RAIANA).

A educação bilíngue agora é lei! (PROFESSORA VIVIANE).

Para essas professoras, a educação bilíngue para surdos era resumida da seguinte forma: Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. O lugar da Libras meio perdido, e o português como um nó gigantesco para dar conta!

Diante dessa situação, a Libras acaba entrando pelos portões da escola como algo que deve ser divulgado como L1 (mesmo sem que os professores apresentassem com clareza o conhecimento disso) mas muito importante para o acesso à língua portuguesa. A Libras passa a ser, então, trabalhada como algo exótico com a criação de corais, o Hino Nacional em Libras, na hora da entrada, aulas de alfabeto em todas as turmas. Porém, era reservada aos alunos surdos uma tentativa de alfabetização precária do português escrito utilizando a Libras apenas como meio de conversar com o aluno, como meio de se chegar ao português.

Com o curso de formação de professores bilíngues (o primeiro curso que evidenciarei mais à frente), passamos a criar projetos em que a Libras entra no cenário como língua de todo o processo educacional: desde a concepção dos projetos educativos até os resultados dos alunos. Para isso, torna-se fundamental que os professores tenham fluência.

A educação bilíngue para esses profissionais também entra como legislação. Veem como imposição, mas não conseguem perceber que é um movimento natural das comunidades surdas, já que suas concepções sobre a surdez também influenciam gravemente nessa percepção: surdo como deficiente auditivo. A percepção da deficiência prejudica a percepção da necessidade que os surdos deveriam ter de uma educação bilíngue. Toda a consciência da possibilidade de ser a educação bilíngue uma estratégia de sobrevivência dos sujeitos surdos, e como o ato tradutório não existe no grupo, essa concepção é trabalhada nos encontros e desenvolvida com as conversas.

De qualquer forma, parece-me que, como a educação bilíngue é um discurso da política nacional de educação especial, soa de forma complexa, já que atravessa conceitos bem diferentes para formar a sua base. Enquanto a política nacional de educação especial enquadra os surdos na categoria deficiência, a concepção de educação bilíngue os vê no grupo das minorias linguísticas.

E essa diferença conceitual modifica todas as práticas e as possibilidades de pensar uma educação bilíngue com alguns conceitos fundamentais para esses professores. Cria confusões e tensões nas diferentes formas de pensar a formação desses profissionais.

Por mais que haja concepções reducionistas de educação bilíngue por parte dos professores, é fundamental reconhecer a potência do grupo quando os professores relatam suas práticas em meio às mudanças conceituais e discursivas vividas pela área atualmente. É por isso que vale a pena retomar aqui o conceito de atitude trabalhado por Foucault (2005c, p. 342):

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Esses professores, com a atitude, ou seja, a escolha pessoal e voluntária de agir em prol da educação de surdos, influenciam diretamente a sua maneira de se pensar e se sentir nesse processo. Conduzem-se a si próprios por outros caminhos. Por isso o conceito de contraconduta está completamente relacionado com essa atitude.

Nesse movimento de contraconduta, a busca por ser conduzido por outros procedimentos também inclui a busca por escapar da conduta de outros que procuram definir para cada um a maneira de ser conduzido. As práticas são plurais e ametódicas,⁶² ou seja, educação bilíngue, como processo e não como produto. As práticas que os professores relatam no grupo, à medida que trabalhávamos as temáticas de forma variada, são de diferentes áreas do conhecimento, como a área das Ciências, do ensino de Português, da Matemática, além do trabalho com jovens e adultos surdos. Áreas onde a conduta definida de como deve ser feito o trabalho não existe.

No começo houve grande dificuldade. Em primeiro lugar por me sentir retirado de minha zona de conforto, pois teria que me adaptar a essa nova realidade, ter um aluno surdo em minha sala significava mudança em minhas práticas pedagógicas. Outra situação era a presença da intérprete, que seria uma pessoa estranha à minha aula, não sendo aluno, me senti constrangido em realizar minhas aulas de acordo com meus hábitos, dado ser eu de uma prática bastante irreverente. Porém, com o tempo, fui me acostumando com essa presença e (re)significando para uma pessoa imprescindível no processo de inclusão do aluno surdo. Com o tempo, essas duas pessoas foram absorvidas por minhas impressões e passei a vê-los como parte da turma (PROFESSOR WILLIAM).

Sala bilíngue: representa a maior prova viva de que uma política estruturada é baseada nas necessidades que os próprios surdos apontam. É possível e viável. Pensar política inclusiva tendo o surdo como principal construtor dela, é a maior vitória personificada na sala bilíngue, lugar onde surdos aprendem seus conteúdos em Libras. Quer o que mais? Eu sou muito fã dessa política. Espero que dure muito e não seja desfeita por políticas partidárias. Mas ela já provou que é possível sonhar e pôr em prática o que acreditamos e nunca devemos desistir!" (PROFESSORA REBECA).

⁶² Lembrando que chamo de ametódico aqui o fato de que práticas bilíngues não advêm de métodos específicos de práticas bilíngues. Não há modelos, mas práticas plurais e educativas.

“Como professora de escola pública municipal em Vila Velha, tive a chance de aplicar os conhecimentos em minha própria escola, para a qual havia sido transferida. Nessa escola, havia um aluno surdo muito indisciplinado. Brigava nos recreios, em sala de aula, e os coordenadores não sabiam mais o que fazer com esse aluno, pois não sabiam se comunicar com ele. Constantemente, a família ia à escola, mas também não resolvia. Não fui a salvadora da pátria, mas com a minha presença na escola, possibilitou não só o diálogo entre o aluno, professores e coordenadores, mas também o trabalho pedagógico diferenciado, oportunizando ao aluno surdo o acesso ao saber ensinado na escola. O trabalho não foi fácil, pois entrar na intimidade da sala de aula de cada professor demandava jogo de cintura e muita negociação, isso demorou três anos. Muitos não aceitavam, e outros clamavam para que eu ficasse direto em todos os momentos. Por fim, o aluno não era mais o mesmo, se tornou comprometido, disciplinado e desejoso pelo conhecimento. Nesta nova fase, iniciei com ele um novo momento em sua vida. Ele já estava na 8ª série e era necessário se preparar para o processo seletivo do Cefetes. Foram muitos os esforços dele e meu, estudamos muito, ele interessado e eu mostrando para escola que o surdo não era deficiente, mas diferente na forma de comunicar e aprender. Finalmente ele passou no processo seletivo para o curso Ensino Médio Integrado Técnico de Informática na modalidade EJA, mas, depois de ter cursado dois módulos ele evadiu, meses depois a vida lhe foi ceifada de modo bruto, surpreendente e inocente. Como intérprete nunca pensei que pudesse vir a interpretar em momento tão difícil (para mim) para aquele que um dia me possibilitou uma nova oportunidade de continuar exercendo minha profissão de outra forma” (PROFESSORA CARINA).

Não aguentava mais ver os surdos adultos vivendo a margem do processo educacional com uma intérprete de Libras que, sendo eu mesma, aparecia de vez em quando nas salas de aula já que eu era uma e tinham dez surdos matriculados na escola. Fui na Secretaria de Educação de meu município e disse: ‘Chega! Quero uma sala de EJA só de surdos’. Ainda bem que você veio aqui e conheceu a nossa sala, porque pudemos constatar que os surdos estão aprendendo muito mais e em Libras. Com a escola bancando e a Secretaria de Educação apoiando, não tem como não dar certo! (PROFESSORA ROSÂNGELA).

Essas práticas, que denomino bilíngues, mostram as diferentes formas e diferentes espaços que podemos adotar para mostrar o quanto ainda precisamos desconstruir a ideia de modelo de educação bilíngue ou de modelo de ensino, mas acreditar em processos e em pessoas. Em potências.

Percebe-se claramente, nessas falas, a potência da revolta da conduta, como as práticas desses professores são construídas, baseadas na atitude de mudar de um estado para outro. O professor William vem da área da informática, lugar de difícil acesso aos sujeitos surdos. Porém, quando ele se

depara com aquele surdo ali, naquele espaço, não admite permanecer da mesma forma, mas procura a mudança de si mesmo e a atitude que toma é rever seu papel como professor e criar estratégias junto ao intérprete de Libras para que o aluno surdo acesse o conhecimento.⁶³

Quero destacar aqui três práticas em potencial: a primeira que relatarei aqui começa contada pela professora Janaína, mas também é contada pela professora Keila. Mudou a minha vida como professora de surdos. Também as professoras Rebeca e Carina citam experiências que passaram pelas suas vidas.

Como participante ativa das políticas de educação bilíngue instituídas no município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, quero começar a narrar nosso encontro. O meu, da professora Keila e da professora Janaína.

Janaína parte da premissa de que, ao nos encontrar, ocorre a mudança que ela tanto desejava para sua própria vida/carreira. Começa contando que foi aprovada no concurso como pedagoga no município de Vila Velha e como foi estar lá até o encontro comigo e com a Keila. Eu e Keila entramos concursadas como professoras bilíngues nessa municipalidade. Naquele momento, existia, na Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação, um grupo composto por pessoas comprometidas com a educação especial. Nesse grupo, contávamos com especialistas que lidavam com alunos com deficiência visual e deficiência intelectual. O programa de trabalho era muito sólido e o grupo, era coerente e compromissado com as questões da área da educação especial. Com a nossa entrada, a educação de surdos passa a ser contemplada também. As discussões começam e nos foram dadas condições favoráveis para organizar a equipe: eu, Janaína e Keila.

⁶³ Fazia parte do trabalho do curso de formação de professores bilíngues (o segundo curso, a seguir falarei melhor sobre ele) relatar as práticas e registrar no *blog* do grupo (<http://experienciasememoriascapixabas.blogspot.com>). Os diários e as reflexões também ficaram lá relatados para que houvesse maior acesso, comentários e discussões sobre as práticas e as experiências desses professores bilíngues.

Como Keila fala, eu e ela somos filhas de surdos. Nossa formação era mais ligada à militância e, de certa forma, sem caráter científico. Janaína, tendo dois irmãos surdos, como relatou, veio dos cursos clássicos oralistas, com um caráter científico enfatizado e, naquele momento de nosso encontro, estava em transição, como ela mesma afirma. O fato de ela não saber Libras fluentemente tornava seu discurso invalidado num primeiro momento pelo grupo, pois estávamos começando um trabalho bilíngue.

Nossa primeira atitude, minha e de Keila, era conhecer a situação dos surdos no município de Vila Velha em nosso Estado. Onde eles estavam? O que faziam? Como eram atendidos? Com o diagnóstico, propomos uma atuação direta a partir do que acreditávamos como bilíngue. Nosso sonho era muito claro: queríamos juntar os surdos. Estavam espalhados pelo município e sem atendimento. Fizemos gráficos, fizemos levantamentos, fomos de escola em escola. Janaína fazia o mesmo no período da tarde.

Até que participamos de uma formação continuada promovida pela equipe de educação especial para todos os professores da educação especial a fim de inaugurarmos a nossa proposta e estabelecer como trabalharíamos com surdos dali por diante. Nessa formação, fomos bem claras: a política do município será bilíngue. Sabíamos o que falávamos: na teoria! Mas na prática... o que estávamos chamando de bilíngue? Como faríamos isso?

Essa formação fez com que tivéssemos uma reunião para decidir, como equipe, o papel de cada uma de nós. Éramos três. E então? O que faríamos? Janaína colocou o mal-estar que sentia por sempre ter seu discurso interditado, nós também nos colocamos e resolvemos que nossas diferenças seriam solucionadas e que nos uniríamos para que pudesse dar tudo certo. Então escrevi o projeto que discutíamos constantemente, da política que institucionalizaríamos.

Colocamos claramente as ações, os passos a serem seguidos e marcamos uma reunião com a equipe de educação especial, gestora. Deixamos claro: os surdos estavam espalhados nessas escolas (fizemos um mapa do município). Impossível fazermos algo com essa situação. Queremos juntá-los. Como? A nossa fala constante era: vamos criar políticas pra isso. Baseamo-nos em leis, decretos e toda legislação que pudemos recolher para isso. Sem os surdos juntos, não tinha possibilidade de fazermos absolutamente nada. Isso era um princípio fundamental de uma política bilíngue.

Traçamos estratégias, plano de ação e metas para alcançarmos. Nosso objetivo eram as metas pra cinco anos inicialmente. A meta do terceiro ano conseguimos realizar no primeiro. Obtivemos todo apoio político necessário para isso acontecer. Conseguimos instituir a primeira escola polo bilíngue com uma sala bilíngue no ano de 2007. A sala era destinada a alunos surdos do primeiro ciclo do fundamental e os alunos do segundo ciclo teriam intérpretes nas salas de aula. Keila, como bem relatou, cuidava do segundo ciclo. Eu cuidava do primeiro e Janaína ia atrás daqueles alunos que não se matricularam na escola. Sem contar que atuava como nossa pedagoga.

Para esse mesmo ano, como no relato da Keila, conseguimos que fosse realizado um concurso público com prova prática de Libras, pois, para trabalhar num projeto como o nosso, alguns pontos eram inegociáveis:

- 1) Para atuar na sala bilíngue deveria ser professor. Uma pessoa com o mínimo possível de contato com a educação especial e com experiência de sala de aula, principalmente como alfabetizadora. Se tivéssemos um professor surdo, seria maravilhoso. Mas ainda não contávamos com surdos com esse perfil para atuar como professor. E o principal de tudo: ser bilíngue. Professor bilíngue. Montamos o perfil dos nossos profissionais.

- 2) TODO profissional que atuasse deveria ser fluente em Libras. E isso fomos conseguindo com o tempo e a experiência que o trabalho foi nos dando.

3) Português deveria ser ensinado como segunda língua e isso também era inegociável. As aulas de português, no segundo ciclo do ensino fundamental, não eram interpretadas. Os alunos iam para uma sala ter aula de português como segunda língua.

4) A sala regular bilíngue não era sala de atendimento. Era a sala onde corria o mesmo conteúdo que se efetivava em qualquer sala de aula regular. O conteúdo do município, dos Parâmetros Curriculares nacionais. Era isso que estudávamos. A diferença estava na língua em que os conteúdos eram trabalhados: Libras. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, art. 22, § 1º: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Nossa preocupação era garantir ao aluno surdo o direito de acesso aos conteúdos e o cumprimento do papel da escola: ensinar, e o direito que o aluno surdo tem, como qualquer outro, aluno de estudar apenas em seu horário de aula e não ser obrigado a ter dupla matrícula ou ter que vir no contraturno.

Trabalhávamos totalmente conectados com a escola. Tinha aulas que os surdos faziam junto e aulas separadas das turmas. Em contrapartida, Libras se tornou disciplina na escola para todos os alunos.

A nossa atitude se deu dentro do âmbito da educação especial que muitas vezes é denominada como um lugar onde os surdos jamais dialogarão. Conseguimos dialogar. O que tivemos foi espaço e fomos escutadas. Os surdos foram escutados. Antes da execução do projeto, os surdos foram chamados ao debate. A comunidade foi convidada a opinar sobre tudo que estava escrito no projeto. Sinceramente, para mim, Keila e Janaína, a magnitude que o trabalho foi ganhando não era esperada. Fomos aprendendo a fazer, fazendo. Quando começamos a escola bilíngue e a sala bilíngue, TUDO era muito novo. Então pudemos montar o perfil dos professores que deveriam atuar conosco.

Quero ressaltar aqui dois aspectos: o objetivo da política municipal e o perfil dos profissionais que atuariam conosco. O objetivo era: construir uma política educacional que visasse à inclusão do aluno surdo por meios da estruturação de escolas bilíngues que assegurasse o uso da Libras, respeitando a experiência visual do surdo no seu processo de aprendizagem, proporcionando a esse aluno o acesso e a permanência no sistema de ensino.

Já o perfil dos profissionais:

Para professor bilíngue (surdo ou ouvinte): a) fluência em Libras; b) formação em cursos de licenciaturas em geral e/ou Pedagogia. c) posteriormente, comprovação de proficiência em LIBRAS pelo MEC (na época o PROLIBRAS ainda é algo novo).

Já para professor de Língua Portuguesa como segunda língua (surdo ou ouvinte): a) formação em Letras/ Português; b) fluência em LIBRAS; c) formação em metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua (essa formação ainda não existia, mas fazia parte de nossa meta, em médio prazo).

Por fim, os intérpretes educacionais: a) fluência em LIBRAS; b) experiência comprovada de no mínimo dois anos de interpretação; c) curso de LIBRAS ou de capacitação de intérpretes; e d) posteriormente, com o comprovante de proficiência emitido pelo MEC.

Nós mesmas montávamos as formações para esses profissionais e, conseqüentemente, para todos os professores do município, participando das formações institucionalizadas por área. A nossa conduta era o tempo todo discutir com o grupo de profissionais qual era a postura pedagógica do nosso trabalho e a importância de termos um discurso afinado. Essa foi a nossa grande mudança de vida: a possibilidade de ver resultados positivos nos alunos num projeto que sempre sonhamos e que foi possível.

Outra experiência bilíngue que tenho interesse de retomar aqui com mais detalhes é a experiência do professor William. Já postei parte de sua motivação como professor. Diferente de todas nós, o que me chamou a minha atenção é que se trata de um professor do Curso Técnico em informática no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), antigo Centro Federal Tecnológico do Espírito Santo (Cefetes), que se deparou com um aluno surdo em sua sala de aula regular. Esse encontro produziu em William a necessidade de tomar uma atitude:

Minha motivação veio, em um primeiro momento, da necessidade, pois, este aluno fez o concurso para o curso no qual eu atuo e essa seria uma obrigação. Então, esse aluno também se tornou uma problematização para minha pesquisa de Mestrado, dado que eu gostaria de fazer um trabalho que realmente atendesse às especificidades dessa pessoa. Ao mergulhar na leitura de uma dissertação de Mestrado que narrava as culturas surdas (a sua), comecei a ter um novo olhar sobre a questão. Isso me levou a buscar novos discursos e comecei a ler sobre os estudos culturais e, depois, sobre os estudos surdos. Toda essa imersão foi me aproximando do aluno surdo e suas narrativas culturais. Esse processo de aprendizagem me motivou para além da obrigação, fazendo-me encampar a luta pelos direitos do aluno e querer que mais pessoas surdas tenham acesso à educação profissional. No começo houve grande dificuldade. Em primeiro lugar, por me sentir retirado de minha zona de conforto, pois, teria que me adaptar a essa nova realidade. Ter um aluno surdo em minha sala significava mudança em minhas práticas pedagógicas. Outra situação era a presença da intérprete, que seria uma pessoa estranha a minha aula. Não sendo aluno, me senti constrangido em realizar minhas aulas de acordo com meus hábitos, dado ser eu de uma prática bastante irreverente. Porém, com o tempo, fui me acostumando com essa presença e (re)significando para uma pessoa imprescindível no processo de inclusão do aluno surdo. Com o tempo, essas duas pessoas foram absorvidas por minhas impressões e passei a vê-los como parte da turma. Algumas coisas foram bem marcantes. Vou pontuar algumas: 1) A reação da turma diante da presença do aluno. O processo de integração que eles promoveram com o aluno foi muito interessante. A preocupação deles com o aluno me deixou satisfeito, pois não houve manifestações de preconceito, e sim de acolhimento. 2) A procura dos alunos da turma em aprender LIBRAS foi muito interessante, pois, eles queriam ter uma forma de se comunicar com o aluno surdo. 3) A utilização de recursos visuais para apresentação de conceitos teóricos teve um grande impacto no aprendizado do aluno surdo, por ser uma experiência visual. Por outro lado, essa ação auxiliou os alunos ouvintes no processo de aprendizagem deles. 4) A criação de sinais (não oficiais) em LIBRAS, por parte

do aluno surdo, para uma melhor compreensão de palavras cujo sinais nem ele ou os intérpretes conheciam.

A atitude tomada por esse professor, diante da presença daquele sujeito surdo, pode ser lida na dissertação: “O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra- ES: um estudo de caso”.⁶⁴ Tal trabalho mostra que muitos de nós, mesmo não sendo especialistas, ao nos movermos em direção ao sujeito surdo, tomando uma espécie de “atitude bilíngue”, podemos criar práticas que promovam a inclusão desse sujeito nos espaços jamais imaginados.

Esse aluno surdo que lá estudou moveu todo o espaço escolar para a criação do Núcleo de Acessibilidade, com recursos e providências para outros alunos que necessitem do espaço acessível. A atitude do professor, da equipe que mesmo antes, já se movia na história desse sujeito para que ele pudesse acessar o conhecimento, mostra que, muitas vezes, as práticas bilíngues acontecem. E podem acontecer principalmente quando os princípios básicos, as questões linguísticas, a ideia do sujeito surdo como sujeito de sua própria história e cultura são contemplados.

Outra professora que conheci foi Amanda. Ela provou a importância da atitude quando se trata do sujeito surdo, e a possibilidade de uma educação bilíngue. Amanda, professora do interior do Estado, começou, como muitas já relatadas aqui, em curso de Libras na igreja. Amanda mostra uma história muito interessante no interior do Estado. Eu mesma fui conhecer esse trabalho. Mas vamos dialogar com ela:

Há mais ou menos 20 anos, interessei-me em fazer um curso de LIBRAS que, na verdade, foi o primeiro no município de São Mateus-ES, ministrado por uma jovem que veio do Rio de Janeiro na Primeira Igreja Batista. Muito curiosa em conhecer a língua dos surdos, fui a primeira aluna ouvinte a se

⁶⁴ CALDAS, Wagner Kirmse. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra-ES: um estudo de caso**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

matricular. Confesso que não foi nada fácil, mas fui em frente e então, aconteceu que, durante esse período, fiquei grávida e precisei deixar a interpretação. Passado algum tempo, minhas filhas cresceram e eu nem imaginava que algum dia voltaria a envolver com os surdos e com a Língua de Sinais. Certo dia, num domingo de manhã, apareceu na igreja um dos surdos que frequentou, na época da organização do Ministério com Surdos (nesse tempo, o Ministério já havia se dispersado) e fui desafiada a interpretar. Senti medo e insegurança. Então, pedi a Deus que me iluminasse e ao surdo que me ajudasse nos sinais. Foi maravilhoso sentir que tudo estava guardado em minha mente e em meu coração, pois, de repente, fui me lembrando de tudo e senti que Deus me reservava daquele momento em diante vivências incríveis junto aos surdos. Recebi tanta sabedoria para reaprender e aprender novos sinais que não conseguia mais viver longe deles. No decorrer dos dias que passei a interagir mais com a comunidade surda, percebi que vários deles estavam nas escolas apenas somando com os demais alunos ouvintes, repetindo o ano sem qualquer apoio especializado. Então, voluntariamente, decidi visitar as escolas onde eles estavam a fim de ajudá-los em suas necessidades. Nesse período, uma colega que já trabalhava com eles precisou mudar para outro município e me convidou para ficar com a turma de surdos, mas havia um empecilho, eu não possuía formação de magistério, e com isso, sofri o preconceito e humilhação da parte de pessoas que se diziam 'habilitadas'. Fiquei muito abatida e triste, mas não desanimei, segui em frente e, assim, no ano de 2004, consegui um contrato remunerado pela Secretaria de Educação numa associação de pessoas com deficiência para atuar como interprete de um coral de Surdos, e aproveitei para me matricular numa Faculdade particular onde pagava as mensalidades com o salário que recebia e com muita dificuldade, consegui me formar no ano de 2007 e, logo em seguida, uma Especialização em Psicopedagogia. Toda essa trajetória valeu o esforço, pois minha maior motivação estava na beleza da interpretação da Língua de Sinais e em tudo o que ela me transmitia naqueles momentos de luta. Atualmente, trabalho em duas escolas, municipal e estadual como tradutora-intérprete, aprovada em duas Proficiências na Língua de Sinais- (Prolibras 2006 e 2007) na Tradução e Interpretação em Nível Médio e no Uso e Ensino da Libras em Nível Superior e recentemente, conclui uma Especialização em Alfabetização e Letramento e um Curso de Aperfeiçoamento na Educação de Jovens e Adultos, pois a escola municipal que mencionei, alguns surdos encontram-se matriculados. A convivência com os surdos tem me ensinado que é possível aprender com os olhos e transmitir com as mãos os sentimentos mais profundos que possam existir dentro do ser humano e que cada dia é uma oportunidade a mais que temos para aprendermos (se quisermos) a ver o surdo como ele realmente é, respeitando sua cultura, sua singularidade, sua vida.

Amanda coloca que, ao interagir com os surdos, passa a perceber todas as dificuldades deles na escola. E, ao se tornar professora, ela se torna intérprete em uma escola onde surdos estavam matriculados em diferentes turmas. Convencendo a escola da necessidade de agrupamento desses surdos, a

escola decide, com a Secretaria Municipal de Educação, agrupar os surdos em uma turma com um trabalho bilíngue. Quando fui dar palestra na cidade, fui convidada para visitar a sala, pois havia dúvidas quanto à sua existência.

“Será que é uma sala excludente?”, perguntava-me a gestora da EJA no município. Fomos até a sala e conheci os surdos. Eram 20 alunos surdos. Foi uma experiência muito importante, porque Amanda atuava como professora bilíngue nessa turma, investindo na alfabetização desses alunos jovens e adultos, defasados.

Quanto à pergunta dirigida a mim, eu respondi: “Vamos fazer essa pergunta aos surdos? Ver o que eles acham disso?”. Fomos à sala de aula e perguntei em Libras e, posteriormente, traduzindo para o português para a gestora: “O que vocês acham? Estão gostando de ficar aqui na sala com a professora bilíngue ou preferem ficar nas salas junto com os ouvintes?”. E a resposta foi unânime: “Aqui é melhor. Estamos estudando de verdade. Lá só copia matéria. Os ouvintes conversam e não entendemos nada. Aqui entendemos tudo. Muito melhor”. E assim foi. Cada aluno foi se levantando e contando um pouco de sua trajetória educacional até chegar ali. Realmente, eu não sei se a sala permanece. Mas sei que Amanda, naquele momento, estava decididamente posicionada em lutar para que os surdos continuassem na sala bilíngue tendo momentos específicos com os ouvintes.

Depois nos reunimos para discutir sugestões que tornariam a sala com o caráter “menos excludente”. A atitude dessa professora mostra a potência das práticas bilíngues como forma de contraconduta (já que conduzia sua prática de inclusão por outras vias), valendo-se mais pelo fato de estar ligada a processos de uso da língua de sinais com princípios e aspectos não negociados.

A trajetória do grupo de estudos surdos e os cursos de formação: primeiros ensaios de formação de professores na perspectiva bilíngue

O próprio processo de educação bilíngue em nosso Estado também passou por mudanças de posturas diante do movimento nacional ocasionando uma mudança da ordem discursiva na educação de surdos. Para desenhar um pouco desse processo, quero focar aqui as formações que ocorreram baseadas nesse discurso.

Retomando o início do texto, quando relato o primeiro curso de formação de professores bilíngues com a base teórica forte focada nos Estudos Surdos em Educação, quero registrar aqui os resultados desse movimento de grupo. O pequeno grupo (GES/Ufes) que pensou essa formação ativou um grupo maior para que as questões surdas pudessem se fixar com novas perspectivas a partir dos professores.

Chamando a atenção para os módulos que foram trabalhados no curso e pensados como “saberes fundamentais” para as práticas dos professores, lembro que se tratava de um curso muito voltado às práticas bilíngues. A ideia era criar essas práticas, já que era notório que elas não existiam como pensávamos que deveriam existir. A ideia era ter um parâmetro de prática que poderíamos denominar de bilíngue. Será, então, que teríamos um modelo de educação bilíngue? Modelos de práticas bilíngues? Era assim que pensávamos: construir um modelo.

No primeiro módulo, trabalhamos o que na época (2007) estava bem em discussão por aqui e principalmente pelo Grupo de Estudos Surdos (GES/Ufes) influenciado por pesquisas de grupos de estudos surdos principalmente no Sul do Brasil: pedagogia surda. Nesse módulo demonstrávamos as concepções dos estudos surdos, os estudos teóricos na área, a mudança de concepção da área da educação de surdos no Brasil e toda essa relação teórica com os movimentos surdos. Entendíamos que um professor de surdos deveria conhecer bem esses movimentos nacionais para compreender localmente

onde está inserido como sujeito do processo da educação bilíngue. Vale ressaltar que hoje já damos mais atenção a um tipo de educação bilíngue do que propriamente a uma pedagogia surda. A pedagogia surda veio em um tempo de afirmação do sujeito surdo como protagonista do movimento em prol de uma qualidade na educação.

Segue a ementa desse primeiro módulo: Movimentos surdos e movimentos educacionais: novas concepções e representações. Estudos Surdos em educação e sua localização teórica. Pesquisas realizadas nesta metodologia. Os objetivos do módulo eram: a) analisar os movimentos surdos como movimento histórico na construção de novas perspectivas educacionais; b) conhecer os estudos surdos em educação e a sua localização teórica; e c) pesquisar o estado-da-arte dos estudos atuais na perspectiva da pedagogia surda.

Já no segundo módulo, entendendo que a Língua de Sinais é uma língua, partindo dessa premissa, achávamos importante dar um foco à introdução dos estudos linguísticos. Os objetivos desse módulo eram: a) apresentar os parâmetros fonológicos da Libras; b) analisar a sintaxe espacial com bases teóricas; c) observar os fatores semânticos, como polissemia, homonímia, metáfora e outros relacionados com atos da fala; d) verificar os fatores sociolinguísticos da Libras; e d) mostrar a importância de conhecer esses aspectos para a prática do professor bilíngue.

O terceiro módulo tinha como objetivo discutir de forma intensa a legislação na área da educação de surdos e na área da surdez como um todo. Os objetivos claramente giravam em torno das seguintes ações: a) conhecer a legislação: Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05 e sua importância na construção de políticas educacionais; b) relacionar a legislação vigente com políticas voltadas para a educação de surdos praticada no Estado e no Brasil; e c) conhecer a

educação bilíngue como possibilidade educativa apontada pela lei nas políticas educacionais.

Por fim, os quarto e quinto módulos tratavam das práticas pedagógicas. Tinham uma carga horária maior. O quarto módulo estava voltado às práticas do ensino de língua portuguesa e à discussão sobre o desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Quanto ao quinto módulo, a ideia era discutir as ações bilíngues nas áreas específicas: desde a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e as disciplinas específicas (Matemática, Geografia, Educação física, Ciências etc.).

Com esse conteúdo, nossa ideia (do grupo GES/Ufes) era divulgar as novas perspectivas na educação de surdos que estavam em movimento no Brasil e inserir o Espírito Santo nesse cenário, buscando mesmo “encerrar” uma perspectiva clínica e inaugurando um novo pensamento sobre os surdos e a surdez. Acreditávamos que a formação seria o melhor caminho, uma vez que, como disse, a formação é um modo de agenciamento e garantia de perpetuação de uma ordem discursiva vigente.⁶⁵

Junto ao curso, para corroborar nossos discursos, contamos com um financiamento do Facitec⁶⁶ para trazer pesquisadores de outras universidades que pudessem adensar teoricamente o que estava sendo trabalhado no curso. As aulas dos professores convidados eram abertas a outros professores das redes municipais e estaduais, principalmente professores da área da educação de surdos, e foram realizadas nos auditórios na própria universidade.

Esse movimento concomitante ao curso foi denominado “I Ciclo de Estudos Surdos” que já aquecia e familiarizavam os professores da área a educação de surdos às discussões e às novas perspectivas na área. Estávamos preparando

⁶⁵ Quero esclarecer que o “nós” a que me refiro é o grupo de alunos que promoviam a existência do Grupo de Estudos Surdos no Centro de Educação da Ufes, no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial que citei inicialmente neste texto.

⁶⁶ FACITEC/CMTC/PMV - Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia do Município de Vitória

o campo e os profissionais, para acompanhar as discussões do II Seminário de Pedagogia Surda, que seria realizado no fim desse mesmo ano (2007) com os pesquisadores da área.

Iniciamos com a palestra da professora Dra. Gládis Perlin, surda, militante, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um dos grande nomes da educação de surdos, realizada em março, quando inauguramos o Grupo de Estudos Surdos. Segue abaixo um resumo do cronograma do curso concomitante ao Ciclo de Palestras:

QUADRO 1 – MÓDULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES

MÓDULOS	DATAS	PROFESSOR
<u>MÓDULO I</u> - Pedagogia dos Surdos: Estudos Introdutórios (24h)	4-5-2007 5-5-2007 12-5-2007	PROFA. DR^a MAURA CORCINI LOPES (UNISINOS)
<u>MÓDULO II</u> - Introdução à linguística da Libras- (12h)	18-5-2007 19-5-2007	
<u>MÓDULO III</u> - Políticas educacionais e práticas curriculares- (12h)	24-5-2007 26-5-2007	PROFA. DR^a MÁRCIA LISE LUNARDI (UFSM)
<u>MÓDULO IV</u> - Práticas Pedagógicas I- (24h)	1-6-2007 2-6- 2007 22-6- 2007 23-6- 2007	PROFA. DRA. NÍDIA REGINA LIMEIRA DE SÁ (UFBA)
<u>MÓDULO V</u> - Práticas pedagógicas II- (48h)	6-7-2007 7-7-2007 20-7-2007 21-7-2007 3-8-2007 4-8-2007 10-8-2007 11-8-2007 16-8-2007	APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS DOS PROFESSORES PRÁTICAS DOS PROFESSORES PRÁTICAS DOS PROFESSORES PRÁTICAS DOS PROFESSORES PRÁTICAS DOS PROFESSORES (ARTIGO FINAL) PROFA. DRA. LODENIR B. KARNOPP (UFRGS)

A Metodologia utilizada foram as aulas expositivas, com materiais diversos e textos para leitura e discussão. As aulas, num primeiro momento, seriam ministradas por professores ouvintes e surdos. Essa perspectiva teve que modificar por razões que serão explicitadas mais à frente. O curso ocorreria nas sextas à noite e nos sábados o dia todo.

Foi imprescindível que os professores que estivessem fazendo esse curso, soubessem Libras e já atuassem com surdos em diferentes contextos. Nesse momento histórico, essa decisão do grupo causou um estranhamento mas ao mesmo tempo, obteve um concordar natural dos professores envolvidos e dos não envolvidos. Esse estranhamento foi causado devido à exclusão natural de alguns profissionais que atuavam com surdos e não conheciam Libras. Porém o grupo (GES/Ufes) não reconsiderou a decisão já que ocupávamos um outro lugar de saber ,com a legislação do nosso lado. Para diminuir o estranhamento dos profissionais, criamos a possibilidade de outros professores participarem, desde que estivessem fazendo aulas de Libras com instrutores surdos no curso de Libras que também estava sendo oferecido pela Ufes em um projeto paralelo, pelo nosso grupo.

Por fim, propusemos como carga horária 200 horas de curso, 150 horas presenciais, 20 horas de estágio e 30 horas não presenciais, para produção de artigos e outros trabalhos acadêmicos que, ao final, foram apresentados como projetos bilíngues. Os artigos finais que resultaram em artigos publicados no livro “Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos”.

Sempre que encerrávamos as aulas, sentávamos (o grupo GES/Ufes) para discutir se nossa metodologia estava atendendo, se teríamos que mudar, se estávamos atuando de acordo com os princípios que nos regiam. Também buscávamos discutir com o grupo maior se as aulas estavam atendendo aos objetivos e às necessidades do próprio grupo. Sempre tínhamos um retorno positivo do grupo por acreditar que faziam parte de um movimento diferente ao movimento em curso. Era como se transgredíssemos o que nos era colocado como saber nos cursos de formação, envolvendo a ordem discursiva da surdez como deficiência.

Já havia, nesse modelo de curso (no qual poucos ministravam um suposto conhecimento que muitos não tinham) uma rede de conversações e trocas por

conta da oportunidade que os professores tinham de se encontrar e trocar com os outros suas próprias práticas e experiências.

Vale ressaltar que as aulas e os encontros eram em Libras. TODAS as aulas ministradas em Libras, pois contávamos com sete professores surdos e não queríamos intérpretes. Mas também era uma forma de situar um espaço de poder de quem sabe e marcar “[...] os profissionais que sabem e os que não sabem”. Os que estavam no curso sabiam Libras, e os que não sabiam não estavam ali ou não poderiam estar. Aquele espaço de formação passou a se constituir um espaço privilegiado. Ouvíamos falas como: “Eu sei Libras e estou no curso”. Sem contar o próprio espaço da universidade que passa a se envolver com a discussão da surdez.

Os professores que participaram atuavam em vários espaços: na escola especial, nas salas de atendimento ou em salas de aula. Tivemos em torno de cinco professores do interior de diferentes locais do Estado e os outros participantes eram da região metropolitana.

As formas com que começaram a trabalhar com surdos variavam bastante. Porém, muitos iniciavam por meio de tradução e interpretação em igrejas evangélicas e depois passaram a ser requisitados na educação pelo fato de conhecerem Libras. Esse fato torna necessária uma formação pedagógica urgente para esse grupo emergente com o novo saber que estava sendo requisitado de várias formas.

O grupo maior era composto de professores de áreas diferentes. Principalmente Pedagogia e Normal Superior. Porém, tínhamos representantes das áreas de Letras, Geografia, Educação Física, Matemática, Ciências, História. Outros ainda cursavam Pedagogia e estavam na perspectiva de fazerem a seleção para professor temporário nos órgãos públicos.

Os professores aplicavam nossas discussões em seus locais de trabalho e o estágio consistia em criar um projeto bilíngue que seria discutido nas aulas e depois apresentado como resultado. Poderia ser um projeto dirigido a qualquer

área: leitura e escrita, gestão (contávamos com uma diretora de escola especial), Matemática, Ciências, História, Educação Física e etc.

A ideia era que cada professor aproveitasse a sua própria área de formação para pensar estratégias e propostas bilíngues diferenciadas. Compreendemos, então, que não havia, de fato, um modelo de educação bilíngue e nem de atendimento, mas pensar uma educação geral com princípios básicos respeitados, como Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua, ou até mesmo como pensar visualmente qualquer disciplina ministrada.

O grupo potencialmente apresentou seus projetos variados e o artigo final que foram publicados. O livro “Práticas Bilíngues” teve uma parte financiada pelo Fórum Permanente de Educação Especial, coordenado pela professora Dra. Sonia Lopes Victor, em 2010, e outra parte pelas autoras que estavam organizando. Publicamos experiências práticas vividas não apenas pelo que foi discutido no grupo, mas, principalmente, experiências bilíngues também pensadas em pesquisas de Mestrado em diferentes programas de pós-graduação da Ufes. Quero aqui postar um pouco do meu diário escrito na época do curso, quando ocorriam as aulas e nos comunicávamos.

4-5-2007

O primeiro módulo, se iniciou com a palestra da professora doutora Maura Corcini Lopes. Ela trouxe grandes contribuições para a formação desse professor que queremos ser: um professor de surdos que realmente conheça as culturas surdas, que realmente mergulhe no mundo dos surdos e busque contribuir com as formações de seus alunos.

Maura veio pelo ciclo de palestras, um projeto que iniciamos com o apoio do Facitec uma iniciativa fundamental para o processo de formação que estamos criando a fim de discutir as questões surdas no âmbito das teorias que pautam a pedagogia surda.

A palestra da Maura nos fez refletir sobre as práticas e sobre que tipo de profissionais somos, como nos construímos, como estudamos, como buscamos e o que buscamos.

Muito para aprender. Ela mesma afirmou a necessidade de conhecer profundamente o que é cultura para analisarmos o que é cultura surda. Antes de pensarmos culturas surdas, pensarmos o conceito de cultura.

Penso que o curso de professor bilíngüe já evoluiu com outros conceitos. Por exemplo, quando eu o formatei, queria que os surdos dessem aulas comigo sobre a pedagogia surda. Mas percebi que com os conceitos que estava propondo a serem trabalhados, precisaria dar aulas para os surdos quase que em separado. Então, nesse primeiro momento, penso que eles

precisam mesmo de terem modelos de estudo. Fundamental que participem das aulas. Fundamental que os surdos tenham acesso às teorias.

Então, nesse primeiro momento, desisti dos surdos como professores e percebi que todos eles iriam se inscrever como alunos. Então, o curso, que seria de professor bilíngüe, apenas para ouvintes, também será voltado para formação de professores surdos.

Essas novas construções pedagógicas que são propostas, estão relacionadas com a busca fundamental das teorias que os embasa.

Maura, com certeza, trouxe uma contribuição divina às questões que nos afligiam. Com certeza, ela nos ajudou a escrever a nossa história. Sua vinda vai ficar registrada conosco.

“Desistir dos surdos” naquele momento foi uma questão mais prática do que política. Afinal, vivíamos tempo de afirmação forte da diferença surda em todo o processo e ter surdos no curso seria outra diferença que marcaria essa formação em si. Porém, para além do exótico, compreendi que os próprios surdos precisariam absorver aquele conteúdo antes mesmo de ministrá-lo. Precisavam compreender todo o processo vivido e os resultados de militância global em seu local de atuação para serem professores de surdos. O fato de serem surdos não os embasava automaticamente de um saber que precisava ser estudado e absorvido. Era a oportunidade de inseri-los nesse mundo.

Gostaria de registrar que nosso grupo (GES/Ufes) se autoformava nessas formações. As trocas com os professores e as palestras dos pesquisadores, nossas grandes referências bibliográficas, formava-nos a cada encontro produtivo que tínhamos.

O segundo encontro de formação: cartas de começo...

Mais encontros foram solicitados pelos professores desse mesmo grupo maior. E eu já estava em outro estado e outra ideia sobre formação me gestava. Já não queria mais deixar de fora aqueles que porventura ainda “não sabiam tão bem Libras assim”, porque acreditava que justamente essas pessoas que estavam atendendo os surdos nos diversos espaços, inclusive na sala de aula regular, também precisavam de formação. Seria, então, pretensão minha me envolver com isso de novo? Afinal, após aquele ano (2007) de intensas

formações, nosso grupo (GES/UFES) já não era mais o mesmo; eu não era mais a mesma. Já não estávamos tão convictos assim sobre a Pedagogia Surda e víamos a educação bilíngue, como política, tomar um outro contorno (um contorno sombrio, obscuro) e já entrava nos discursos de forma corrente e natural.

Pensar que não falávamos mais de clínica, de surdez como deficiência, e os novos profissionais nem sequer tinham algum conhecimento desse momento me fez refletir que muita coisa tinha mudado. O próprio Seminário de Pedagogia Surda realizado em novembro de 2007 trouxe um novo discurso. Estávamos, então, num outro momento da perspectiva bilíngue. Eu estava em outro lugar. A universidade assume de vez a discussão da surdez. O Letras Libras, como curso de graduação, entra em cena e se torna realidade no Departamento de Letras, ou seja, um outro espaço produtivo entrando no jogo.

Nesse movimento, então, resolvemos retomar os encontros. Porém, abrimos para professores que atuavam com surdos em outras áreas, incluindo a sala de aula regular. As aulas já passaram a ser ministradas em português, porque tínhamos com professores que não sabiam Libras também. Contamos com intérpretes apoiando, porque os surdos retornam para a discussão. Os encontros se iniciam da seguinte forma com os seguintes conteúdos:

8-11-2008: A experiência docente na educação de surdos: reflexões sobre a prática e a escrita de si.

22-11-2008: A questão do bilíngue: do que estamos falando?

06-12-2008: A cultura extraviada de suas definições (Canclini)

20-12-2008: O currículo e a avaliação na constituição das identidades e da diferença surda no espaço da escola.

O grupo sentiu necessidade de voltar, em 2009, para realizarmos mais alguns encontros:

21-2-2009: Encontro com a Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma⁶⁷ a rede de conversações. Encontros de *blogs*, blogueiros e a questão da linguagem e do virtual.

28-2-2009: Língua de linguagem - o que nos move em nossa prática.

16-3-2009: A docência e a leitura das cartas e dos diários.

18-4-2009: O espaço das políticas, da leis e nosso lugar nesse espaço. Refletir sobre que nos leva a ser o que somos.

22-5-2009- A experiência e a paixão. Relatos e cartas.

As atividades abertas consistiam em conversas sobre a produção da escrita docente, Cartas e narrativas no *blog* perpassariam todos os encontros e, ao final, continuamos com essas atividades.

Perdemos pessoas no percurso, como a carta de despedida que antes já registrei. Ganhamos outras nesse processo. O fato de não ter cobrado um conhecimento em Libras causou estranhamento por parte do grupo inicial porque alguns ainda acreditavam na necessidade de situar o espaço por esse aspecto. O conhecimento de Libras ainda era o marco e a separação entre os bons e os “mais ou menos bons”.

Enfim, os relatos dos professores que aqui coloquei estão relacionados com o início de suas práticas. Diferentes das professoras acima que passaram pelos processos educativos em nosso Estado, começaram já como professores bilíngues, regidos pela nova legislação, e fizeram parte dos cursos referidos acima.

E por fim, pensar em projetos bilíngues?

⁶⁷ A professora Dra. Adriana da Silva Thoma realizava, na época, uma pesquisa que envolvia a formação de professores de surdos. Nós a convidamos para um bate-papo em nosso grupo sobre as possibilidades de formação nessa área.

Os cursos descritos mostram possibilidades de pensar a formação dos professores de surdos na perspectiva que se coloca. Curso que possa acompanhar as mudanças e os movimentos dos sujeitos surdos no processo educacional no País.

Tomando como base as falas dos próprios professores que fizeram parte dos grupos no tempo dos cursos, há uma lista de saberes que eles próprios apontam como necessários nas formações:

1) A alfabetização de surdos e o ensino de língua portuguesa são saberes que estão em todas as falas, já que levamos em conta que a educação bilíngue dos surdos tem sido resumida ao ensino de Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua. Apesar de ser esse um saber cobijado, ainda é um grande nó da educação bilíngue.

2) Conhecimento linguístico sobre a Libras para um melhor uso da Libras e a possibilidade de aplicar esse conhecimento para o ensino de português. O português sempre como possibilidade.

3) O currículo, a literatura surda, a cultura surda vem em último lugar, quando se pede aos professores que listem o que devem saber para serem professores de surdos.

Muitos dos professores de surdos ainda não compreendem que, por mais que não tenhamos um modelo de educação bilíngue, os processos e as práticas bilíngues existem. Os surdos têm direito à mesma educação dos ouvintes e não à educação em contraturnos ou com intérpretes. Os surdos têm direito a ter suas aulas em sua língua. Essa é a luta do movimento e esse era o mote das formações. Precisamos refletir que o professor de surdos não deve ficar relegado a fazer atendimentos, mas deve produzir práticas pedagógicas em que o aluno surdo possa obter conhecimento de Ciências, Matemática, Geografia, História etc. As ciências que a escola valoriza. E, para isso, a Libras é fundamental.

O que temos visto são ações perversas nomeadas de educação bilíngue para surdos. Colocam-se nos quadros de funcionários dos sistemas de educação profissionais que nem sabem o que deve ser feito, com cursos de 120 horas de Libras. Muitos deles escolhem atuar com crianças no ensino fundamental ou na educação infantil, pois é mais difícil identificar a falta de fluência em Libras, já que as crianças surdas se tornam reféns nesse processo.

Para pensar propostas bilíngues, é fundamental conhecer princípios que são inegociáveis. Segundo Lopes e Guedes (2010), no primeiro plano, compreender o sujeito surdo como sujeito cultural, com sua língua, sua história (como já contamos aqui), seus anseios. Prestar atenção ao que o surdo diz é um passo importantíssimo para um bom projeto bilíngue. É fundamental compreender a concepção de inclusão do sistema que faz parte e sustentar a visão de surdos, identidades, línguas e culturas. Também é importante fazer uma distinção clara do que sejam as concepções utilizadas pelo sistema do qual o professor faz parte: a surdez como anormalidade ou o surdo como sujeito cultural. Afinal, é a partir do que pensamos que construímos e constituímos nossas práticas.

No planejamento das atividades que compõem o AEE, é preciso que a escola (e não somente o professor que atuará no AEE ou o professor do aluno surdo), tenha maior clareza sobre os significados que a palavra inclusão possui na instituição. Além disso, é preciso que os professores tenham maior elementos teóricos para sustentar a visão de surdos, de identidade, de língua e de cultura surda – noções fundamentais para que um currículo possa ser construído *com os surdos* –. Também é importante que a escola seja capaz de fazer distinções entre concepções de educação de surdos baseadas em uma visão de anormalidade surda e concepções de educação de surdos baseadas na diferença cultural surda (LOPES; GUEDES, 2010).

A partir de um investimento em leitura e discussão sobre o que se trata de práticas bilíngues, no ato de construir um plano de ação educacional é necessário alguns princípios que não devem ser negados no processo de construção dessa proposta. Citarei aqui o quadro de princípios pedagógicos

fundamentais para a organização de um plano educacional, segundo Lopes e Guedes (2010):

Princípios pedagógicos para a organização de um plano educacional

- a) *Todo o aluno surdo deve estar em companhia de outros surdos.*
- b) *Surdos com experiências e níveis linguísticos e de aprendizagem diferentes estimulam o aprendizado uns dos outros.*
- c) *Nem toda a experiência visual acarreta em aprendizado, mas todo o aprendizado surdo passa por uma experiência visual.*
- d) *A convivência surda deve ser estimulada não somente em horários de trabalho previstos no AEE.*
- e) *De preferência, em cada turma deve ser matriculado mais de um aluno surdo.*
- f) *A presença de professores ouvintes fluentes em Libras e de professores surdos na escola é fundamental para a realização de atividades com os alunos.*
- g) *Ter na escola profissionais intérpretes de Libras para mediar as aulas em que os alunos surdos estiverem incluídos.*
- h) *Todos os professores devem ter clareza que ser surdo é uma questão de identidade linguístico-cultural.*
- i) *Ter um plano de difusão da Libras na escola.*
- j) *A Libras é a primeira língua dos alunos surdos, portanto devem ser priorizado os espaços de convivência com ela. O português, em sua modalidade escrita, é a segunda língua dos surdos brasileiros e, como tal, deve ser tratada na escola.*
- k) *Todas as atividades com os alunos devem ser planejadas com antecedência para que providências, em relação à construção visual do que será ensinado, sejam tomadas.*
- l) *Todas as atividades e as aulas planejadas pelos professores devem ser repassadas, no mínimo, um dia antes para o intérprete de Libras.*
- m) *Intérprete não é professor.*
- n) *Professor, no momento em que está em aula, não consegue ser intérprete concomitantemente.*

Regra Geral: *a escola deve ter, em seu projeto político-pedagógico, uma concepção de aluno surdo, de ensino e de aprendizagem coerente com uma proposta bilíngue de educação para surdos.*

Como o nome mesmo diz, são princípios. Sendo assim, ao formatar os planos de trabalhos, é preciso não perder de vista os princípios como norteadores. A escola tem possibilidade de rever, selecionar e até mesmo construir outros princípios norteadores.

Portanto, a formação de professores de surdos precisa prever as condições de um trabalho bilíngue que possibilite ao surdo o acesso aos direitos educacionais, sociais e políticos que lhe são cabíveis.

Para algumas notas de fim...

[...] É preciso ser paciente, respondeu a raposa.
Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva.
Eu te olharei para o canto do olho e tu não dirás nada.
A linguagem é uma fonte de mal-entendidos.
Mas, cada dia ,te sentarás mais perto..

No dia seguinte o príncipezinho voltou.
Teria sido melhor voltares à mesma hora, disse a raposa.
Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu
começarei a ser feliz. Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz.
Às quatro horas então, estarei inquieta
e agitada: descobrirei o preço da felicidade!
Mas se tu vens a qualquer momento, nunca há hora de preparar o coração ...
É preciso ritos.

- Que é um rito? Perguntou o príncipezinho.
- É uma coisa muito esquecida também, disse a raposa.
É o que faz com dia seja diferente dos outros dias;
uma hora, das outras horas.
Os meus caçadores, por exemplo, possuem um rito.

Saint- Exupéry

PARA ALGUMAS NOTAS DE FIM...

Não dá para acreditar que estou terminando quatro anos de minha vida. Foram quatro anos de empreendimento duro, de transformação de mim mesma. A tese não saiu do jeito que eu queria. Mas ela saiu do jeito que tinha que sair.

Nunca, em outro momento de minha vida, fui tão transformada como ao escrever as notas de fim deste trabalho. Peço licença para um pequeno desabafo, a que acredito ter direito, porque cada linha, palavra, leitura, pensamento, madrugada foram empreendidos aqui. Um texto escrito por quatro anos, ou seja, um longo texto. E agora chegou ao fim. Que fique claro: fim do texto e não das discussões, já que esta tese é um ensaio escrito de nossa atualidade na educação de surdos e na formação de professores que atuam com esses sujeitos.

Durante toda a tese, encontrei-me produtivamente com tantas pessoas que me é estranho estar escrevendo esta nota de fim sozinha, em minha sala, expondo uma série de sentimentos que não cabem. Alegria, tristeza, mas, acima de tudo, sentimento de dever cumprido. Era pra ser agora.

Quando entrei no Doutorado, pensei em mil coisas. Queria fazer tudo diferente. Mas não para a minha surpresa, a pesquisa não permite. Ela te leva para outros caminhos, para outros lugares. Fecha umas portas e abre outras.

Mas eu sei de uma pergunta que a banca vai me fazer: “E aí, Lucyenne, qual é a sua tese?” E eu vou responder: “Minha tese é que não existe um modelo de educação bilíngue, que não existe uma formação específica para se formar professores de surdos e que eles mesmos se formam ao longo de suas experiências e o movimento surdo é um grande desencadeador disso tudo”.

Encontrei, na feitura desta tese, a garra dos profissionais que atuam na educação de surdos. Profissionais que muitas vezes misturam elementos de suas próprias vidas com a sua profissionalização. E a formação desses profissionais é emergente e urgente. Os elementos dessa formação estão ligados aos movimentos surdos, à concepção do sujeito surdo como sujeito cultural, à Língua de Sinais como língua da educação de surdos, ao currículo bilíngue que deve levar em conta o direito dos surdos em acessar o conhecimento em sua própria língua.

Vivemos em uma atualidade fluida na educação dos surdos. Saímos de uma condição (o surdo como deficiente) para ir ao encontro de outra: o surdo como sujeito cultural. Mas sempre oscilando. E essa mudança cria espaços-tempos diferenciados na formação dos professores de surdos.

Passamos, então, a procurar os sujeitos professores conhecedores da Língua de Sinais e produtores de um saber importante. Porém, a língua de sinais passa a ser bandeira na política e o movimento surdo defende uma escola bilíngue de qualidade. E em meio a tantos movimentos, a pergunta: o que é uma educação bilíngue? Como formar professores bilíngues?

Durante o texto deste trabalho, dialogando com os professores, escutando as suas histórias, pude relatar a trajetória que a educação dos surdos no nosso Estado veio tomando, focando, decerto, o percurso bilíngue. Pude perceber que, nessas mudanças, os profissionais vão se constituindo de formas diferentes, participando do jogo discursivo, colocando-se em lugares distintos, batalhando por outros lugares. E, assim, a formação desses professores fica à margem da fluidez da área.

Pela fala dos professores, também pude notar a necessidade da formação. Pude verificar que práticas bilíngues existem e essas práticas constituem o sujeito e o próprio conceito de educação bilíngue. Todos os profissionais, independentemente de suas origens, participam desse espaço com sua

contribuição nesse jogo discursivo, onde poderes e saberes operam para que a verdade se efetue.

Pelos relatos dos movimentos, das legislações, dos percursos, das práticas, podemos observar que o percurso da educação bilíngue não é linear; é permeado de processos, ritos, que dependem de políticas, falas, sujeitos, narrativas, formações.

Vale ressaltar, nesta nota de fim, que o ano de 2011 foi bem movimentado para os surdos. Tivemos o movimento denominado “Setembro Azul”, em que surdos do Brasil inteiro se reuniram em Brasília para questionar a política de inclusão hoje instituída como regime de verdade. Os surdos marcharam rumo ao centro do Poder Político no Brasil, pedindo atenção especial às questões surdas no projeto maior de inclusão, pedindo escolas bilíngues.

O curso de formação por excelência, o Letras Libras, formou suas primeiras turmas em 2010. O Estado do Espírito Santo ganha sua primeira turma formada em 2012, mostrando novos rumos para a educação dos surdos no nosso Estado. São novos profissionais, e as escolas devem se preparar para incluí-los em seus quadros e em seus projetos bilíngues.

Novas propostas de formações e projetos de extensão tentando aliar o currículo bilíngue à formação desses profissionais. Mas sempre fazendo o exercício da crítica para o acompanhamento dos movimentos surdos nesse processo. Essas propostas nos subjetivam, nos transformam, nos convertem... o tempo todo. Todo o tempo.

Essas mudanças discursivas nos fazem dobrar as verdades, colocadas quase como inquestionáveis, mas sempre pontuadas como passíveis de discussão. O próprio movimento surdo do qual sou parte de forma militante, coloca-me nesse lugar: colocá-lo em discussão? Muito difícil e dolorido para mim, mas não deixa de ser um ato de coragem, uma vez que é uma verdade a que me curvo de

forma tão automática, que esqueço o exercício de pensá-lo como uma possibilidade.

Encerro aqui, mas sem encerrar, compreendendo que esta é uma parte do trabalho que sempre vai continuar, sempre vai se renovar, se reerguer e se transformar. A roda vida da educação, da escola, dos movimentos faz parte de nossas questões e de nossas formações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Conceção e organização de Jérôme Dufilho e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BENVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Série atualidades pedagógicas: deficiência auditiva**. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/livro.html>. Acesso em: 5 abr. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 5 abr. de 2011.

CALDAS, Wagner Kirmse. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do Cefetes Serra-ES: um estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CANDIOTTO, César. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

CASTELO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CLARETO, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJJ, 2010.

COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares. **Construindo Carreiras:** (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilíngües. 2007. Tese: Doutorado em Ciências da Educação- Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2007.

COSTA, Lucylene Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas:** os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO, Álpia. **Como posso falar:** aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.

COUTO, Álpia. **Cinqüenta anos:** uma parte da história da educação de surdos. Vitória: Aipeda, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; Guatarri, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

FAVACHO, André M. Picanço. Da dicotomia entre teoria e prática ao cuidado de si na formação de educadores. In BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves (Org.). **Professores:** identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Prefácio (Folie et Déraison). In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos I**: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.) **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O intelectual serve para reunir idéias mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Conversando com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.) **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição notas e apresentação de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A palavra nua**. Trecho de entrevista de 1966 em que o filósofo explica a relação entre escrita e morte. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2111200424.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **Narrativas sobre o fazer docente e práticas de letramento com alunos surdos**. 2005. Texto mimeografado.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina. **Plano de atendimento educacional especializado**. Material didático instrucional. 2010.

LUNARDI, Márcia. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (Org.). **Cadernos de Educação**: Educação de Surdos, Faculdade de Educação, Pelotas: UFPel, ano 19, n. 36, maio/ago. 2010.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Edna de Castro. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: a “panha” dos girassóis da experiência no Pronera MST/ES. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PESSAGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação).

PERLIN, Gladis. Surdos e pedagogia. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS e EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. **Anais eletrônicos do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**: educação e cultura contemporânea. Canoas, Ed. Ulbra, 2006.

POLÍTICA NACIONAL de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

QUADROS, Ronice M. **Alternativas de formações profissionais no campo da surdez**. Trabalho apresentado no VIII Congresso Internacional de Surdez. (Ines). Rio de Janeiro, 2005.

REIS, Flaviane. **Professor surdo**: a política da transgressão pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; GIAMBIAGI, Irene; ZACUR, Edwiges. **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

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

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALLA JUNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagens, hibridismos & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

SOUZA, Regina Maria de. Língua, cultura e política no plural: pela resistência a folclorização do outro. In: COSTA, Lucylene Matos et al. **Anais do 2 Seminário Nacional de Pedagogia Surda**. Vitória: UFES, Centro de educação, 2007.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICTOR, Sonia Lopes; BARRETO, Maria Aparecida S. C. Retomando trajetórias de pesquisa: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS Denise Meyrelles.; BAPTISTA, Cláudio R.; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte; Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos do 14º Endipe**: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

