

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

**MESMIDADE OUVINTE & ALTERIDADE
SURDA: invenções do *outro surdo*
no Curso de Educação Especial da
Universidade Federal de Santa Maria**

Tese de Doutorado

Elisane Maria Rampelotto

Porto Alegre, agosto de 2004
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MESMIDADE OUVINTE & ALTERIDADE
SURDA: invenções do *outro surdo* no Curso de
Educação Especial da Universidade Federal de
Santa Maria**

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

Doutoranda: Elisane Maria
Rampelotto

Orientador: Prof. Dr. Carlos
Skliar

Agosto de 2004

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

R177m Rampelotto, Elisane Maria
Mesmidade ouvinte & alteridade surda : invenções do outro surdo no
Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria /
Elisane Maria Rampelotto. Porto Alegre : UFRGS, 2004.
f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2004. Skliar, Carlos Bernardo, orient.

1. Professor – Formação – Educação especial. 2. Escola – Narrativa
– Diversidade – Diferença –. 3. Deficiência da audição – Alteridade. 4.
Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Especialização em
Educação Especial. I. Skliar, Carlos Bernardo, orient.

CDU – 371.13

Bibliotecária : Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB-10/939

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao meu pai, Dalci, que na sua simplicidade
e espontaneidade, sempre confiou e
acreditou em mim.

À Elena, força de mulher e modelo de mãe, pelo
carinho e afeto que sempre me
dedicou.

AGRADECIMENTOS

Ao realizar este trabalho pude contar com a colaboração e cumplicidade de muitas pessoas.

Para iniciar, quero agradecer ao professor Carlos Skliar, por ter aceitado me orientar e ser o incentivador desta pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGEDU, em especial, ao professor Alfredo Veiga-Neto pelos valiosos ensinamentos durante a realização das disciplinas.

Aos colegas surdos e ouvintes do NUPPES, com quem compartilhei experiências vividas e pensadas em muitos momentos de discussões.

À UFSM, pela liberação das atividades docentes na instituição para realizar o curso no doutorado, em Porto Alegre.

Aos colegas de departamento do Curso de Educação Especial da UFSM, pela disponibilidade em participar da pesquisa e também, por assumirem encargos didáticos enquanto estive afastada.

À CAPES, pelo apoio financeiro e interesse em qualificar docentes visando ao atendimento da melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão em Instituições de Ensino Superior.

Aos examinadores que participaram da banca – professor Nilton Fischer, professoras Márcia Lunardi, Madalena Klein e Lodenir Karnopp – pela leitura final do texto.

À Márcia, pela cumplicidade intelectual que se estabeleceu entre nós.

À Maura, pela preocupação, atenção e momentos de discussão durante meus estudos no PPGEDU da UFRGS.

À Elaine, que acolheu-me como filha, nos momentos de solidão enquanto permaneci em Porto Alegre.

À Glades, pelo tempo em que somos amigas, pela força e presença constantes.

À professora Maria Alzira, pela atenção que vai além do saber.

À professora Marieta, minha “alma gêmea feminina”, por incentivar meus estudos na área da educação de surdos desde a graduação. Pelo apoio, afinidade e amizade.

À Sandra Testa, pelo apoio emocional oferecidos bem antes de iniciar a construção desta tese.

Aos meus pais, irmãos e irmãs pelo incentivo, em especial à Sali, pela preocupação em me ver bem e disponibilidade em resolver meus problemas funcionais enquanto estudava na UFRGS; ao Geraldo, pela parceria em muitos momentos em Porto Alegre.

À Fabiana, Flaiane, Anderson, Carina, Maurício, Guilhermi, Gabriel, Roberta, Bruno e, especialmente ao Leonardo, que nem mesmo entendendo o significado e responsabilidade de se fazer um trabalho deste porte disse-me na véspera da minha ida à Porto Alegre: “tia, leva isto prá te dar sorte”. Nado, tenho até hoje àquele gnomo.

Ao Oswaldo, que me fez compreender que “o centro do mundo é onde colocamos o próprio coração, lá onde a paz se estabelece como passeio”. Pelo afeto, carinho e apoio em todos os momentos que precisei.

**“A verdadeira descoberta não
consiste em divisar novas terras,
mas em ver com novos olhos”**

(Marcel Proust, ZH, 27/03/2004)

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
NOTAS PARA COMEÇAR	12
PARTE I – TERRITÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO	25
1. O PERCURSO PARA OLHAR A PESQUISA	26
Educação Especial como tópicos sub-teorizados	26
O narra-se das professoras	40
O corpo e a palavra das professoras	47
As possibilidades de dizer, ver e ler a pesquisa	62
O olhar investigativo sobre o narrar-se das professoras	68
PARTE II – A FORMAÇÃO	71
2. A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA	72
A experiência como informação	73

	9
A experiência como opinião	80
A experiência como tempo	82
A experiência como trabalho	84
3. A FORMAÇÃO COMO PALAVRA	91
4. A FORMAÇÃO COMO MUDANÇA	98
A mudança como metástase	99
A mudança como metamorfose	107
PARTE III – A INVENÇÃO	113
5. A INVENÇÃO DO OUTRO NA FORMAÇÃO	114
Afinal, quem são os outros?	115
Como inventamos o outro?	119
A invenção do outro surdo	124
O outro maléfico	124
A invenção maléfica do outro	127
O apelo à relação com o outro	133
NOTAS (IMPROVÁVEIS) PARA FINALIZAR	135
	135
I Nota	136

II Nota

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMO

Esta tese, “Mesmidade Ouvinte & Alteridade Surda: invenções do *outro surdo* no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria”, deseja problematizar algumas questões que estão engendradas nesse curso e que, de uma certa forma, estão produzindo o outro surdo. O objetivo da pesquisa é buscar e analisar, nas formas de se narrar e de narrar, como é inventado o outro surdo pelas professoras que formam professores para a educação desse outro. Minhas questões de investigação estão relacionadas ao processo de formação de professores de surdos da UFSM que, legitimados pelos discursos e saberes da universidade, são inventados e inventam uma outra forma de ser professor. Para análise, trago como material de investigação as narrativas das professoras que formam no Curso de Educação Especial de Santa Maria - RS. Utilizo como instrumento a *entrevista* – documento que registra a experiência de ser professora de professores em formação, na área da educação de surdos. É possível perceber, com a análise dos fragmentos das narrativas, que todas as professoras falam da experiência que se faz, que se dá, que se oferece, mas elas não falam de si. Parece, então, que o problema da experiência na formação é só da experiência do próprio professor. Ela não diz nada a respeito da experiência do outro.

Palavras-chave: Mesmidade Ouvinte, Alteridade Surda, Educação Especial,
Invenção

ABSTRACT

Hearing Sameness and Deaf Alter-ness Inventing the Deaf "Other" in the Special Education Program at the Federal University of Santa Maria

This study queries some aspects of the program which in a certain way produce the deaf "other".

The purpose of the research is to analyze how the deaf "other" is invented by the instructors who form deaf education teachers as they tell about their experiences. My research questions are related to the process of forming teachers for deaf education who, once legitimated by academy's discourse and knowhow, are invented and invent different forms of being teachers of the deaf.

Instructor's narratives elicited during interviews provide the data for analysis. The analysis of such narratives shows that all instructors tell about their experiences, that which they do, that which happens, which is offered – but they do not tell about them selves. It looks as if experience in forming teachers for the deaf is only instructors' experiences. It says nothing about the experience of the other.

Keywords: Hearing Sameness, Deaf Alter-ness, Special Education, Invention

NOTAS PARA COMEÇAR

Para começar, quero entrar nessa tese tentando mostrar o meu deslocamento: de como fui me constituindo como sujeito fabricado e preparado pelos aparatos da informação e da opinião, sem que nada me acontecesse. Quero mostrar como fui constituída como “sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim”, constituída como “um sujeito que usa o tempo como valor ou como uma mercadoria”, aquele que “não pode perder tempo”, aquele “que não pode protelar qualquer coisa”, aquele que “tem de seguir o passo veloz do que se passa, aquele que “não pode ficar para trás”, enfim, aquele sujeito que “já não tem tempo” (Larrosa, 2002a, p.23).

Para seguir, para dizer qual é o meu olhar, quais são os meus sentidos, quero conversar¹, pensar e sentir de outro modo a relação com o

¹ Para Larrosa a conversa, “não é algo que se faça, mas algo no que se entra” e, numa conversa, “pode-se ir aonde não havia sido previsto”. E, o que é maravilhoso na conversa é justamente isso: “que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”. Que “o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferença e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as

outro. Quero pensar de outra maneira a mesmidade², sentir, talvez³, que algo me acontece, que algo me toca, que algo me acorda e assim poder dizer que passei, ou melhor, que talvez passe por uma experiência. È nessa postura, é nessa possibilidade de abrir-se para o acontecimento, é nessa viagem que me aventuro na escritura deste texto.

Como personagem de uma história contada do presente, narro como fui sendo constituída como professora de surdos e, depois, como professora do Curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); narro os caminhos com acontecimentos do passado, que vão me deslocando como professora de surdos para ser professora do Curso de Educação Especial; narro o momento em que eu me encontro e que me mobilizo para olhar o tema da pesquisa. Passo a ressignificar os acontecimentos e, claro, as vivências que vou contar como educadora especial e que, na história do presente, constituem hoje o grupo de pertencimento dos educadores especiais do curso da UFSM.

De início, quero narrar situações de minha história acadêmica e experiências profissionais, apontando acontecimentos e por onde andei ao produzir o trabalho de pesquisa no doutorado.

dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações". E é por isso que a conversa se "faz interessante", e é por isso que, "em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas...por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe". (Larrosa, 2003, p. 212-213)

² Para Skliar (2002^a), não existe sinonímia entre os termos mesmo, mesmice e mesmidade. O mesmo está relacionado com o próprio; a mesmice é pejorativo do próprio; a mesmidade "é um estado/processo do próprio no olhar para o(os) outro(s)"(p.7).

³ Jorge Larrosa, através do pensamento de Jacques Derrida, fala que "o talvez leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar"; o talvez, em outros termos, nos leva a pensar naquilo que "não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade". "O talvez leva a pensar na interrupção, na descontinuidade, na

Conto alguns acontecimentos que registram a minha experiência, principalmente como educadora. As caminhadas percorridas como estudante antes, durante e logo após o curso de graduação, o desafio da atuação como professora de surdos e, diante de minhas inquietações e incomodações, o meu caminho para a pós-graduação, o mestrado. Hoje, como docente do ensino superior em um curso de formação de professores de surdos, procuro refletir sobre minha ação pedagógica, questionando-a.

Meus desejos, motivações e razões para a escolha do Programa e Linha de Pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) têm origem nesses questionamentos e em muitas dúvidas que tive e ainda tenho.

Como estudante, desenvolvi meus estudos anteriores à entrada na universidade em instituições de ensino estadual, nos modelos tradicionais de educação e com saberes que me permitiam supor que a escola era um local de adestramento, faltando, assim, um espaço para questionamentos, reflexões e discussões.

Nos anos 80, meus tempos de acadêmica no Curso de Pedagogia da UFSM continuavam sendo de ensinamentos apenas. Continuava faltando um espaço para discussões. Era um local de invenção⁴ dos sujeitos, onde a disciplina de “Psicopedagogia do Excepcional” (oferecida no último semestre do curso) tinha como propósito definir o outro deficiente, para que assim o estudante de pedagogia pudesse escolher esse outro deficiente para trabalhar, no caso de optar por continuar esses estudos como habilitação do curso. Foi nessa disciplina que, pela primeira vez, comecei a pensar nesses

possibilidade, talvez, do acontecimento, enquanto essa possibilidade se abre no interior do impossível” (Larrosa, 2001, p. 288).

⁴ O significado do termo ‘invenção’ será discutido na I Parte desta Tese.

“sujeitos educativos especiais”⁵: no outro deficiente auditivo, no outro deficiente mental, no outro cego, no outro síndrômico, no outro autista, no outro com problemas de aprendizagem, etc. O discurso que circulava em sala de aula era de que a alteridade⁶ deficiente ou o outro deficiente é menor, tem uma educação incompleta e necessita de uma didática especial. Os surdos, por exemplo, considerados como os outros deficientes, deveriam ser curados da surdez. Eles deveriam ser modificados em suas habilidades e ser levados à normalidade – e a normalidade, para os surdos, era a fala. Na época, com os saberes desenvolvidos sobre o outro deficiente, fiquei interessada em conhecer o “sujeito surdo”, que era, e ainda é, narrado e inventado pelo profissional ouvinte.

Formada em Pedagogia, fui fazer um teste de “aptidão” no SOE⁷ para continuar meus estudos. O teste descrevia o perfil de professor que o curso pretendia formar. Fui selecionada e enquadrada como uma pessoa iluminada, disponível, voluntária, com muita paciência, boazinha, tolerante, benevolente, com boa articulação e expressão facial, com aptidão e capacidade de reabilitar e recuperar o outro deficiente da audiocomunicação. Foram essas qualidades (deveria haver muitas outras) que me permitiram, mesmo sem conhecer o grupo cultural dos surdos, ser uma candidata selecionada para a vaga que desejava.

⁵ Nomeio os sujeitos como “especiais”, “deficientes”, “educativos especiais” entre aspas porque há a ficção de se pensar que esses são *sujeitos*. Trata-se de sua invenção, da alteridade deficiente.

⁶ A condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (Silva, 2000, p. 16)

⁷ Serviço de Orientação Educacional, que foi órgão suplementar do Centro de Educação da UFSM, responsável pelos serviços de orientação na escolha da profissão. Após aplicar o teste de aptidão, esse serviço aconselhava e encaminhava o aluno para o curso de escolha resultante dos testes.

Como estudante na Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação⁸, vou sendo constituída como educadora de surdos em um curso que envolve posicionamentos de professores e especialistas sobre as necessidades das “pessoas estigmatizadas”, um curso em que o currículo é destinado aos anormais,⁹ aos doentes, aos deficientes, aos descapacitados, aos sindrômicos, aos poucos inteligentes, etc. A imagem que tinha do outro surdo, enquanto realizava o curso de formação, era a de doente que precisava ser curado da surdez, precisava falar a qualquer custo, precisava ouvir de qualquer jeito, enfim, precisava ser ouvintizado¹⁰.

Recém formada e com grandes expectativas em relação aos alunos surdos, sou contratada pela UFSM para desenvolver um trabalho pedagógico no Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE)¹¹, onde o outro surdo e o outro deficiente mental recebiam atendimento psicopedagógico e complementação educacional. O trabalho pedagógico que

⁸ O ano de 1983 foi o último em que a UFSM ofereceu a habilitação como modalidade específica do Curso de Pedagogia. A partir daí, foi criado o Curso de Educação Especial com Habilitações para Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação. É o único curso no país que ainda hoje possui licenciatura específica em Educação Especial, fora do Curso de Pedagogia, desde 1984. No ano de 2000, um grupo de professores do Departamento de Educação Especial discute a formação de professores de Educação Especial da UFSM e divulga em forma de editorial as questões sobre o projeto de reforma curricular do Curso de Educação Especial (Editorial/2000. Cadernos de Educação Especial.V.1, 2000. Nº 15, Santa Maria: Imprensa Universitária). A partir de janeiro de 2004, o Curso de Educação Especial da UFSM deixa de oferecer as duas habilitações e, em concordância com as resoluções e pareceres do MEC, a formação nas carreiras pedagógicas do educador especial da UFSM é de um profissional generalista com formação em 3º grau em: “Déficit Cognitivo”, “Dificuldades de Aprendizagem” e “Surdez”.

⁹ Foucault (2000) descreve três figuras de anormalidade. Uma delas é a do “indivíduo a corrigir”, que, de acordo com Skliar (2003, p. 113), “pode corresponder à imagem do outro deficiente, da alteridade deficiente.”

¹⁰ Termo utilizado por Skliar (1998b, p. 15) trata “de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

¹¹ Serviu de espaço para realização de estágio aos acadêmicos do Curso de Educação Especial, Fisioterapia e Fonoaudiologia da UFSM. O CACEE passou por uma reestruturação desde sua criação e passou a denomina-se, em meados dos anos 90, de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPEs da UFSM.

desenvolvi no CACEE, principalmente com crianças e adolescentes surdos, foi o de uma didática terapêutica. Segui a trajetória do oralismo, desenvolvendo uma didática especial para aqueles “sujeitos deficientes auditivos” que eram mantidos através da medicalização da educação. Utilizava uma didática que forçosamente tentava normalizar o outro surdo, que tentava curá-lo da surdez através de um trabalho de correção, de articulação, de leitura labial, de exercícios fonoarticulatórios, de ritmo, de treinamento auditivo e outros treinamentos de habilidades menores. É em torno da idéia de surdez como um problema patológico e da idéia de surdo como (a)normal que percorro meu caminho como professora de surdos. Durante cinco anos, desenvolvi uma “prática pedagógica” com o outro surdo acreditando ser a melhor para a educação desses “sujeitos”. Muitos acontecimentos e questionamentos surgiam enquanto realizava essa prática.

Não conseguia entender por que o Márcio, com 3 anos de idade, ficava tão nervoso cada vez que entrava na sala de treinamento auditivo, rejeitando todo e qualquer exercício fonoarticulatório e de fala. Não compreendia o jeito debochado da Raquel, uma menina que zombava de qualquer atividade que lhe exigisse a articulação e a correção da fala. E o Vinícius? Com menos de 3 anos de idade, era proibido de usar os gestos e toda a expressividade e gestualidade natural que possuía para se comunicar. Com sua mãe, na esperança de vê-lo curado da doença e seguindo rigorosamente minhas orientações para desenvolver técnicas de treinamento, o menino tentava fazer leitura da fala e articulações forçadas. Já o pai, que parecia não acreditar na recuperação da surdez do filho, não hesitava em criar e usar um código próprio para expressar-se e comunicar-se com a criança.

Lembro das orientações pedagógicas de práticas reabilitatórias, derivadas do diagnóstico clínico do otorrinolaringologista, do neurologista,

do psiquiatra, do psicólogo, do fisioterapeuta e do fonoaudiólogo, que tinham como objetivo a reeducação, a integração e a normalização do outro surdo. Naquela época, não suspeitava de e muito menos questionava a existência de culturas surdas, comunidades surdas, identidades surdas, projetos educacionais surdos que são analisados a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Afinal, como desconfiar de todas essas questões se fui inventada nos modelos da pedagogia corretiva? Se fui sendo constituída como educadora de surdos em um curso que envolve posicionamentos de especialistas, de professores “que são invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro”? De professores que “traçam uma rígida fronteira que não permite compreender o outro, conhecer o outro”? De professores que produzem “um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra num envolvimento tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais”? (Pérez de Lara, 2001, p. 199). Se fui constituída por um currículo destinado aos terapêutica com o aluno surdo? Se fui constituída de uma orientação de trabalho com metodologia de ensino oralista para desenvolver uma didática especial para os “sujeitos surdos” mantidos através de medicalização da educação?

Como duvidar dos saberes médicos e científicos sem que o outro se narre a si mesmo? Era preciso parar de falar nos outros, era preciso silenciar.

Com a estrutura do NEPES, muitas discussões e tendências teóricas surgem e começo a ressignificar minha prática e discurso. Passo a falar da/na surdez do ponto de vista lingüístico, a partir da abordagem clínico-terapêutica que entende o surdo como um deficiente e da perspectiva de quem trabalha com ele nessa linha, como o oralista, o audiologista, o

audista, etc. Falo, também, na abordagem socioantropológica, que entende que os surdos se constituem como sujeitos com experiência visual e como grupo que discute e opina sobre suas vidas.

Nesse cenário e no trabalho de “tratamento” da surdez é que começo a refletir sobre minha formação acadêmica e, sobretudo, a questionar minha ação pedagógica. Vejo que o olhar sobre a surdez e o surdo, estabelecida pelos que ouvem, é também narrada por eles.

Com os professores do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM, com os professores das classes especiais e com alguns surdos, ocupei espaços de discussões sobre as diferentes metodologias de trabalho na educação de surdos, como oralismo, comunicação total e bilingüismo. Essas discussões levantavam dúvidas sobre a eficiência da metodologia oralista e da comunicação bimodal. Os resultados do uso prático dessas metodologias são constatados com as inúmeras experiências educacionais relatadas na literatura e no cotidiano da educação de surdos nas classes especiais e no atendimento especializado da UFSM.

A proposta de educação bilíngüe para surdos estava sendo entendida como uma contestação às práticas clínicas terapêuticas. Estava sendo utilizada como um método escolar que se refere aos surdos que estão nas instituições e que lá permanecem por algum período. Não se discutiam, por exemplo, as várias formas de se fazerem projetos bilíngües para surdos.

Quero esclarecer que não estou trazendo o bilingüismo como eixo de análise para esta pesquisa. Estou trazendo a força do bilingüismo para mostrar o quanto é imerso nesse contexto que hoje se discute a educação de surdos na universidade.

No começo dos anos 90, época em que iniciei o mestrado em Santa Maria, a educação bilíngüe era um discurso contagiante nos grupos de

estudos. Era o começo de uma extensa problematização que reuniu um grupo de teóricos da universidade que, a partir de seu lugar legitimado de saberes, diziam ser o “ideal” para a educação de surdos. Meus saberes desenvolvem-se, quase que exclusivamente, na questão lingüística como ponto central de identidade da alteridade surda. O objetivo principal era propiciar um ambiente lingüístico adequado à situação do outro surdo. Como resultado desses saberes, produzi uma pesquisa de mestrado que intitulei de *Processo e Produto na Educação de Surdos*, em que investiguei a competência lingüística de adolescentes surdos em Santa Maria.¹²

Com a dissertação de mestrado defendida, prestei concurso público para professora assistente do Departamento de Educação Especial da UFSM. Em seguida, assumo o cargo e passo a lecionar disciplinas teórico-práticas no Curso de Educação Especial e Pedagogia. A educação bilíngüe para surdos constituía, e continua constituindo até hoje, regularidades contidas nos discursos das disciplinas e saberes que fazem parte da estrutura curricular desse curso, embora o programa oficial das disciplinas continue sendo o mesmo de décadas anteriores.

¹² O trabalho documenta uma investigação sobre a história da educação de surdos em Santa Maria, caracterizando o que chamei de *processo* na educação de surdos, e apresentando uma análise das abordagens metodológicas usadas na educação de surdos. Essa análise fundamenta-se em um trabalho experimental em que investiguei a compreensão e produção de textos por adolescentes surdos, o que denominei de *produto* na educação dos surdos. Os dados da pesquisa foram analisados com base em gravações de videoteipe feitas com histórias simples ou complexas contadas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por um professor surdo e em português oral e em comunicação bimodal por professores ouvintes. Essas histórias foram recontadas pelos adolescentes surdos em LIBRAS e em português escrito. As histórias narradas em comunicação bimodal foram as que ofereceram maiores dificuldades de relato pelos surdos, tanto em LIBRAS quanto em português escrito. As histórias narradas em LIBRAS pelo professor surdo foram as que os adolescentes surdos relataram melhor. Ao narrarem as histórias, os adolescentes o fizeram melhor em LIBRAS do que em português escrito. As histórias simples, em geral, ofereceram menos dificuldade para serem lembradas e recontadas do que as complexas. Os resultados da pesquisa reforçam o papel crucial da língua de sinais na educação da criança surda, reiteram o fracasso da abordagem oralista e apontam para a ineficácia da comunicação bimodal no desenvolvimento da competência lingüística no estudante surdo (Rampelotto, 1993).

Quando assumi a docência, em 1994, a produção e o desenvolvimento de trabalhos, artigos, projetos, relatórios, etc. eram relacionados com questões sociolingüísticas. Ainda assim, a presença do surdo para ensinar a língua de sinais, a partir de então, é uma constante em todo o trabalho que desenvolvo. A ênfase na questão lingüística do surdo, principalmente na aquisição e aprendizado da língua de sinais, fazia parte das discussões entre a grande maioria dos professores do Departamento de Educação Especial. Era necessário e urgente oferecer aos professores em formação o conhecimento teórico e a prática da língua de sinais. Através de um projeto, propus (juntamente com uma professora lingüista) a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais I (LIBRAS I) no Programa do Curso. O objetivo da disciplina era/é: estudar a estrutura da língua de sinais nos níveis fonológicos e morfossintáticos e adquirir a prática da língua de sinais em situações de comunicação. A proposta da disciplina foi inserida no programa como Atividade Complementar de Graduação (ACG), atualmente com o nome de Disciplina Complementar de Graduação (DCG). A oferta dessa disciplina despertou grande interesse dos alunos do Curso de Educação Especial e de vários outros cursos da UFSM. O oferecimento da disciplina foi previsto para o primeiro semestre de cada ano, mas, devido ao número expressivo de alunos interessados que disputavam uma vaga, a disciplina passou a ser trabalhada em todos os semestres. Com o meu afastamento da instituição para realizar o doutorado e com a aposentadoria da lingüista, a disciplina de LIBRAS deixou de ser oferecida¹³.

¹³ Até final do ano de 2003 em substituição à Disciplina Complementar de Graduação, existiu um projeto, coordenado por um professor do Departamento de Educação Especial que desenvolvia a prática da língua de sinais, mas que, muitas vezes, pela falta de recursos financeiros para pagar um instrutor surdo deixava de ser realizada. Com a reforma curricular e alterações do Curso de Educação Especial, que concebe o professor egresso como um profissional generalista, é oferecida como disciplina regular do Curso: Língua Brasileira de Sinais I, II e III. Para ministrar a disciplina de LIBRAS, acontece nos dias 12 e 13

Como professora de professoras em processo de formação, tenho procurado “pensar de outro modo a educação”. Tenho procurado “pensar de outro modo nossa relação com o outro”, ou dito de outro jeito: tenho procurado pensar de outra maneira a mesmidade no Curso de Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação da UFSM.

Durante minha experiência profissional (principalmente no final dos anos 90), tento ressignificar minha prática, indo além do ponto de vista dos especialistas e da Educação Especial. Começo a questionar os discursos e as práticas de Educação Bilíngüe para surdos em Santa Maria, principalmente no Curso de Educação Especial. É preciso, como coloca Skliar, tomar cuidado com a “idéia de que a educação bilíngüe para surdos seja, simplesmente, uma decisão apenas técnica, uma seqüência burocratizada de objetos rigorosamente ordenados no tempo, um laboratório de alguns ouvintes para a escolarização dos surdos”. Sendo assim, continua o autor, não se pode “descrever o bilingüismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva” (Skliar, 1999a, p. 9). A burocratização da língua dos surdos, no sentido de colocar horários determinados para a aquisição da língua de sinais e de designar pessoal específico, reduz e limita as atividades.

Skliar (op.cit., p. 8) acrescenta que “nesta perspectiva, o foco da análise sobre educação bilíngüe para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica”.

de abril de 2004, pela primeira vez numa universidade federal do país, a seleção publica para concurso de professor surdo. Dois candidatos surdos realizaram as provas e foram classificados para o cargo de professor substituto do Departamento de Educação Especial da UFSM, mas nenhum deles quis assumir. A segunda universidade que realizou concurso

Desde minha atuação como docente no Curso de Educação Especial da UFSM em Santa Maria, são muitos os questionamentos e inquietações que tive e ainda tenho em relação ao processo de formação do educador especial, em específico, ao da formação do educador de surdos.

Em agosto de 2000, afastada de minha instituição de origem, vim para a UFRGS realizar o Curso de Pós-Graduação no doutorado. Um espaço por onde me aproximei dos discursos, debates, discussões e experiências em outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

O encontro com as disciplinas que cursei, as leituras exigidas para as discussões em aula, as orientações recebidas, as conversas nos bastidores e as discussões com os pesquisadores que participam do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos/NUPPES foram decisivos para determinar o objeto de investigação da pesquisa que realizei.

A gente se atravessa por várias formas de entender a pesquisa. O que define o nosso trabalho no NUPPES são os Estudos Surdos¹⁴. São os nossos óculos, nosso trabalho, nosso ambiente, nosso contexto, a partir do qual, para a nossa pesquisa, nos associamos ou há uma conexão com outros estudos: onde há parentesco, há uma familiaridade de metodologia, de léxico, de concepções do outro, de sujeito, etc.

A incursão nos Estudos Surdos e depois, direcionando meu olhar para a política, poética e filosofia da diferença, foi uma grande contribuição para um outro jeito de olhar a Educação Especial: um jeito que vai sair dessa forma fixa de onde ela sempre foi olhada, narrada e ouvida. Por outro lado,

público para professor surdo, nos dias 15 e 16 de abril de 2004, foi a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

¹⁴ Tratado como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez e os surdos (Skliar, 1998a).

possibilitou-me a entrar por onde eu não havia previsto, possibilitou-me chegar a dizer o que eu “não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”.

Penso que esses entendimentos e outros que narro a seguir ajudaram-me a marcar o ponto de partida para a escolha do objeto de pesquisa – no caso, o professor de professores – o professor que forma.

Meus questionamentos para pensar de outra maneira a mesmidade ouvinte e alteridade surda começam quando ingresso como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na linha de pesquisa “Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial”¹⁵. Um outro importante deslocamento foi a minha entrada e participação no grupo de pesquisa do NUPPES, um espaço onde descobri um terreno farto para discussões, reflexões e inquietações teóricas na educação de surdos.

Imersa nessa nova territorialidade educacional e em um novo espaço acadêmico é que sinalizo a tese de doutorado. É nesse espaço de desassossego que anuncio, me aventuro e procuro construir a pesquisa – não mais como aquilo que foi/é estabelecido como correto sobre o outro, e sim para “pensar e sentir de outro modo a relação com o outro” (Pérez de Lara, 2001).

Quero pensar a possibilidade de, talvez, construir outras formas de narrar a alteridade, mas que não são outras formas verdadeiras, ou as melhores ou as mais corretas. São outras formas que vão sair desse engessamento, dessa forma fixa de onde a Educação Especial sempre foi narrada e ouvida.

¹⁵ Foi criada recentemente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, uma nova Linha de Pesquisa: ‘Ética, Alteridade e Linguagem na Educação’, da qual o professor Carlos Skliar faz parte.

Esta tese está organizada em três partes. Inicialmente, em *Notas para começar*, apresento as condições profissionais e acadêmicas que me permitiram narrar uma história contada do presente – que narra o momento em que eu me encontro e que me mobilizou para olhar e constituir minha problemática de pesquisa.

Na primeira parte, intitulada TERRITÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO apresento os contornos, as delimitações do campo investigado, bem como um aprofundamento das questões que me propus a pesquisar neste estudo. No capítulo *O percurso para olhar a pesquisa*, procuro mostrar, sinalizar e contar as possibilidades de dizer, ver e ler a pesquisa. Para tal empreendimento me aproximo das leituras e estudos da alteridade, em especial, das noções de experiência, formação e invenção, as quais constituem-se nas ferramentas analíticas da investigação.

A segunda parte desta tese – A FORMAÇÃO – é composta pelos capítulos 2, 3 e 4. No capítulo 2 *A formação como experiência*, procuro apresentar como a questão da experiência aparece nas narrativas das professoras que atuam na formação de professores para a educação do surdo. O capítulo 3 *A formação como palavra*, trata do que dizem as professoras que formam e da palavra que é na formação de professores no Curso de Educação Especial da UFSM. O quarto capítulo que compõe esta parte intitulado *A formação como mudança*, analisa os sentidos atribuídos à “mudança” no processo de formação de professores na área da surdez.

Na terceira e última parte desta tese A INVENÇÃO, apresento o capítulo 5 e algumas ponderações finais recolhidas ao longo do estudo denominadas *Notas (improváveis) para finalizar*. O capítulo 5 trago de forma mais teórica a questão da invenção do outro na formação. Quem são os outros? O que significa produzir o outro? Como inventamos o outro? Depois,

de forma mais específica, trato da invenção do outro surdo no curso de formação.

I PARTE

TERRITÓRIOS DA

INVESTIGAÇÃO

1. O PERCURSO PARA OLHAR A PESQUISA

Educação Especial Como Tópicos Sub-Teorizados

A Educação Especial ainda hoje é tratada como tópico sub-teorizado e como um espaço especializado de educação. É uma educação marcada pela inserção médico-pedagógica e determinada freqüentemente por modelos clínico-terapêuticos, em que as práticas pedagógicas têm a tarefa da correção e da normalização. É uma prática de intervenção terapêutica orientada para o cuidado e o tratamento, com a intenção de

oferecer uma ortopedia dos corpos e das mentes. Skliar (1999b) acrescenta que isso é “conseqüência de uma tradição histórica de controle do sujeito deficiente por expertos e aficionados na medicina” (p. 17).

Conforme Skliar e Souza (2000), a Educação Especial preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos”. Ela vale-se de oposições, como “perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (p. 269). Os autores acrescentam que, na Educação Especial, “os sujeitos [outros] são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (Skliar e Souza, 2000, p.269).

Hoje, a própria definição de “Educação Especial”, “deficientes”, “sujeitos educativos especiais”, etc. vem atravessando profunda crise em sua interpretação política, filosófica e epistemológica. Questionar, como diz Skliar (1997), “em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos” (p. 9), como surdos, deficientes mentais, cegos, etc. como sendo sujeitos educativos especiais? Por que a Educação Especial foi criada? Como os problemas foram interpretados dentro da Educação Especial? Que critérios afirmam a singularidade desses sujeitos? Fala-se realmente de um processo de educação ou de uma intervenção terapêutica?

Sem querer traçar uma linearidade de episódios, desejo, através de sucessivas ocorrências, ir mostrando como se institucionalizou a Educação Especial em âmbito geral e, depois, garimpar eventos que possibilitaram sua cristalização como uma pedagogia específica no Brasil e na UFSM, em Santa Maria, RS.

Até o século XVIII, a “deficiência” estava ligada ao misticismo e ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. Caso não fossem “parecidos” com Deus, os “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (Mazzota, 1996, p. 16). Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços para atendimento ao “incapacitado”, ao “deficiente”.

Do século XVIII para o século XIX, surge, nas matas do sul da França, o famoso caso do menino de Aveyron – com hábitos selvagens e destituído do uso da palavra – que é motivo de curiosidade da comunidade em geral e de grande interesse entre filósofos e cientistas. O menino, ao chegar no Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi submetido aos olhares da sociedade, que designou um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava.

As conclusões do médico Philippe Pinel, que compara o caso do menino aos de outros indivíduos que estão em Bicêtre, são de que o selvagem de Aveyron era idiota, motivo pelo qual foi abandonado na floresta. Para o médico, era impossível sua recuperação e educação. Mas um aluno de Pinel, o médico Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), examina o selvagem de Aveyron e interessa-se pela idéia de educá-lo e integrá-lo na sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnostica o estado do menino como privação da convivência social.

Jean Itard foi o médico responsável pela possibilidade de educação do selvagem e foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de um campo em que se articula no poder dos saberes médicos da época a

“idéia de aplicar os conhecimentos já constituídos à educação do menino ‘selvagem’ ” (Backs-Leite e Souza, 2000, p. 58).

Pérez de Lara (1998) destaca que é nos primórdios da Educação Especial que há o surgimento do “sujeito humano psicológico, da disciplina psicopedagógica e da psicologização da Educação” (p. 54). A autora salienta ainda que, ao mesmo tempo, surgem “as origens de uma separação entre o saber produzido pela experiência e o saber produzido pelo conhecimento científico”.

A Educação Especializada começou no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados “deficientes físicos” aqueles que possuíssem qualquer tipo de “deficiência” (Jannuzzi, 1985), sendo a surdez uma delas.

Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade “se protegia juridicamente do adulto deficiente” (op.cit. p. 21). No artigo 8º, item 1º, lê-se: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral” (Brasil, 1824, p. 6). Não é de admirar, portanto, que poucos são os registros do que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente (também o outro surdo) era privado da cidadania.

Foi somente na segunda metade do século XIX, com intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área de Educação Especial. Tais ações surgiram com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant – IBC/RJ) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado atualmente de Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES/RJ).

A institucionalização da escola pública, obrigatória e gratuita acontece no último terço do século XIX em países industrializados. Sendo

uma escola para todos, obrigatória e gratuita, é possível uma forma econômica e eficaz de controlar os normais e anormais, evitando, assim, prováveis gastos em manicômios e prisões. Álvarez-Uría (1996) escreve que “é preferível prevenir que corrigir, já que resulta cada vez mais econômico e mais eficaz” (p. 103). O mesmo autor afirma que, em termos gerais, se poderia dizer que “a denominada Educação Especial seria impensável sem a institucionalização da escola obrigatória para todas as crianças compreendidas em determinados períodos de idades e sem o funcionamento prévio de outras instituições de normalização”, ou seja, “de instituições produtoras de um tipo de normalidade que é apresentada de forma normativa como a única normalidade possível” (Álvarez-Uría, 1996, p. 90).

A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX. Institui-se a escola pública e gratuita “no preciso momento em que se produzem uma série de equações entre loucos, criminosos, degenerados e crianças enquanto sujeitos situados, na escala filogenética, em uma posição muito próxima da animalidade” (op. cit., 1996, 103).

Com a escola obrigatória, agravam-se as dificuldades das crianças em acompanhar os conteúdos escolares, surge a necessidade de se criarem locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar e ortopedizar o diferente – esse outro que deve ser normalizado.

A educação dos deficientes está legalizada por outras instituições que, anteriores à instituição especial, também se preocupam em controlar, em vigiar, em normalizar aquelas populações de indivíduos que se encontram nas margens dos padrões de normalidade estabelecidos para determinada época. Antes da instituição especial, são instituições como a prisão, o hospital e os manicômios que aparecem como espaços para

normalizar, reabilitar e recuperar delinquentes, doentes e loucos (Foucault, 2001).

Nesse sentido, a educação voltada para os deficientes se inscreve em um espaço de normalização, onde a norma passa a ocupar a centralidade nas práticas pedagógicas e na institucionalização de políticas públicas.

Para Davis (1997), a noção de norma e normal é uma invenção relativamente nova. Porém, desde 1840, a língua inglesa já trazia a palavra “normal” como construção, conformação do não-desviante ou forma diferente. No sentido moderno de “ordem e de consciência de ordem”, a palavra “norma” é utilizada desde 1855, enquanto “normalidade” surge em 1849, e “normalização” aparece em 1857 (Davis, 1997).

Ewald (1993,) entende a norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (p. 86). Portanto, o normal pode ser entendido como estar na média, como uma medida que individualiza e é comparável. A idéia de norma e de normalidade adquire vigor a partir da noção de média. É um conceito que tem efeitos intensos da estatística.

Para Skliar (2003), diante dessas colocações, a palavra “normal” é, incontestavelmente, uma invenção da modernidade. Complementa, ainda, com as palavras de Canguilhem (2002), que “uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava” (218).

Não deve ser por acaso que “a primeira descrição que podemos encontrar na literatura sobre a norma, em relação a um indivíduo de uma população específica, se desenvolveu em 1850 durante a disseminação da

idéia do corpo anormal” (Skliar, 2003, p. 127). Skliar menciona que na novela *Madame Bovary*, de Flaubert, o personagem encenado por Hippolyte é submetido a uma cirurgia corretiva considerada como uma “novidade” e vista como um verdadeiro “progresso”. No enredo da novela, um dos personagens diz: “Pensas que podes passar se fores chamado ao exército e tens que lutar sob juramento da bandeira nacional”. Assim, são enfatizados os interesses nacionais e sua vinculação com a produtividade.

A primeira parte do nome francês Hippolyte sugere que a figura da operação cirúrgica seja entendida como uma forma de devolvê-lo ao mundo dos humanos e de subtraí-lo do mundo dos eqüinos. Dá para dizer, então, que “ter uma deficiência é ser um animal, é ser parte dos outros não-humanos” (Skliar, 2003, p. 128). Na história de Flaubert, logo após a operação, publica-se um artigo declarando: “não é tempo de proclamar que o cego pode ver, o surdo ouvir, o impedido caminhar?”. O autor, com ironia, diz que a perna de Hippolyte está gangrenada e precisa ser amputada.

É importante pensar na novela de Flaubert não apenas como um exemplo de como um desenvolvimento histórico se materializa em um texto individual. Com a modernidade, instala-se “não apenas um tempo de fabricação da alteridade deficiente”, mas o destino da “era da produção do outro em geral” (op. cit.).

Baudrillard e Guillaume (2000) desenvolve esse tema comentando que “não se trata já de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, tampouco de amá-lo ou odiá-lo”. Diz que se “trata de produzi-lo”. Assim, “o outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção” (p.113).

Para Skliar (2003, p.113), entre nossas temporalidades e espacialidades, existe um outro, um outro que tem sido “inventado,

produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que poderia denominar-se como um outro ‘deficiente’”, em outras palavras, “ainda que não seja o mesmo, um outro ‘anormal’, uma alteridade ‘anormal’”.

Ao abordar essa questão, Skliar (1999b) revela que, assim como com toda a alteridade deficiente, os surdos têm sido continuamente inventados e excluídos. Ele acrescenta que “seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas” (p.28).

Consistente com a educação oralista, que se propõe a ser normalizadora através do treinamento auditivo, da mecânica da fala, da articulação e principalmente da leitura labial, a legislação brasileira, durante muito tempo, defendeu o princípio da normalização do surdo no sistema regular de ensino através da oralização.

Neste contexto, como diz Thoma (2002, p. 74), “*normalizar* nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência”. A autora acrescenta ainda que, “para nós, ouvintes, a surdez é, em geral, vista como uma anomalia, uma falta biológica. Esse pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da educação dos surdos ao longo dos séculos” (op. cit).

Como é inventada a Educação Especial na modernidade? Aqui, talvez entre o discurso sobre inclusão.

Por um longo período, a Educação Especial foi inventada como sendo aquela da normalização, mas, desde a última década até hoje, é inventada como sendo a da inclusão – aquela que tem como paradigma dominante a promessa integradora.

Quanto ao uso do termo “inclusão”, utilizado posteriormente ao termo “integração”, o MEC/SEESP esclarece que: “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial” (Brasil, 2001).

A partir da Declaração de Salamanca¹⁶, a idéia de incluir o outro deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e freqüente. O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com alteridade deficiente.

Entre outras coisas, o aspecto revelador da Declaração de Salamanca consiste no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. Desse modo, o próprio texto declara (UNESCO¹⁷, 1994) que a Conferência de Salamanca:

propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (Brasil, 1994, p.05).

Compreender a proposta de inclusão do outro surdo no sistema

¹⁶ De 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, reúnem-se em uma conferência em Salamanca, na Espanha. A conferência organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, aprovou a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação, constituindo-se em um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”.

comum de ensino é compreender um problema de significados políticos e de representação. É discutir a questão do outro estabelecendo uma relação com as imagens¹⁸ produzidas sobre a alteridade. Skliar (1999b) questiona:

Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação? (p.27)

Entre muitas outras questões que poderiam ser mencionadas aqui, é possível deduzir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para o outro surdo, em uma experiência de exclusão¹⁹.

O paradigma da inclusão tem que revisar qual é o “sujeito” que está sendo incluído. Precisa revisar e discutir questões fundamentais como: qual é a formação de professores que acompanha esse discurso da Sociedade Inclusiva? da Escola para Todos? da Escola Inclusiva? Como está-se pensando a interação entre grupos sociais diferentes? Dentro dessa escola? Dentro dessa sociedade? Como são as didáticas e as dinâmicas que permitem a entrada dos outros dentro de um sistema regular de ensino?

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁸ Trata-se da “imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é maturidade e imaturidade; a imagem dos selvagens feita pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é civilização e barbárie; a imagem do estrangeiro feita pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinqüentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é a normalidade e a anormalidade” (Larossa e Pérez de Lara, 1998, p.7).

¹⁹ Ver: SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade, *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez.1999b.

É preciso entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas, antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, etc.

Cabe, agora, localizar a UFSM e o Centro de Educação em um contexto sócio-político-histórico e depois destacar como foi institucionalizada uma pedagogia especial – a Educação Especial - na UFSM.

A UFSM teve origem com a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, criada em 1935. O seu desenvolvimento seguiu a promulgação das novas constituições federal e estadual, que proporcionou a anexação das faculdades do interior – no caso do Rio Grande do Sul – à Universidade de Porto Alegre, pelo Artigo 36: “A Universidade de Porto Alegre passará a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul, a fim de poder congregiar institutos de ensino situados fora da capital do Estado.

Parágrafo único: Ficam incorporadas na Universidade do Rio Grande do Sul, desde que satisfeitas as exigências da legislação em vigor, as Faculdades de Direito e Odontologia da cidade de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria” (Mariano da Rocha Filho, 1993, p. 15). Situação essa que só se concretizou em 1949.

Em 1954, anexa à Faculdade de Farmácia, foi criada a Faculdade de Medicina de Santa Maria, assim como a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas; e, cinco anos mais tarde, em 1959, a Faculdade de Direito.

A década de sessenta, do século passado, inicia com a criação da Universidade de Santa Maria, que reuniu as faculdades acima citadas, criando mais as faculdades de Odontologia, Politécnica, Veterinária,

Agronomia, Filosofia e Belas Artes. As quatro últimas faculdades, confirmadas pela lei nº 3877, de 30 de janeiro de 1961. Ainda, em 1961, o então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira cria o quadro de pessoal da Universidade de Santa Maria, pelo decreto nº 49.439/61.

Incorporavam ainda a Universidade, “ na condição de agregados, os seguintes estabelecimentos particulares de Ensino Superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras ‘Imaculada Conceição’ e a Escola de Enfermagem ‘Nossa Senhora Medianeira’ ” (Freitas, 1998, p. 89).

Além das Faculdades Agregadas, da Faculdade de Medicina e da Faculdade Filosofia Ciências e Letras, criada pela Lei nº 3958, de 13 de setembro de 1961, instalada em março de 1965, são criados o Instituto da Fala e a Escola Técnica de Santa Maria.

A Universidade de Santa Maria passa a designar-se “Universidade Federal de Santa Maria” , em 20 de agosto de 1965, pela Lei nº 4759 (op. cit.).

O responsável pela idealização, planejamento e execução dessa universidade foi o professor Dr. José Mariano da Rocha Filho, que trouxe para o Brasil a idéia de uma “Nova Universidade”, capaz de atender às necessidades de sua área geo-educacional e mesmo de fora dessa área. Dessa forma, a UFSM foi criando extensões e também um campus avançado em Roraima, sendo a primeira universidade a instalar uma extensão na Amazônia (Mariano da Rocha Filho, 1993, p. 21).

Como universidade federal, a UFSM se reestrutura de acordo com o Decreto nº 66191, de 6 de fevereiro de 1970: dessa, forma as faculdades e institutos são substituídos por unidades de ensino: uma delas foi a de Estudos Básicos e as outras sete de formação profissional, entre as quais o Centro de Ciências Pedagógicas originado da Faculdade de Filosofia de

Ciências e Letras, conforme estatuto aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 5 de julho de 1970 e publicado no Diário Oficial da União de 5 de janeiro de 1971 (Mariano da Rocha Filho, 1993, p. 21).

No início da década de 70, por ocasião da reforma universitária, o Instituto da Fala foi transformado em Departamento da Fala.

Em 19 de maio de 1978, pela Portaria Ministerial nº 433, publicada no Diário Oficial da União, foi proposta uma nova estrutura para a UFSM, onde foram alteradas as oito denominações das unidades de ensino; assim, o Centro de Ciências Pedagógicas passa a chamar-se Centro de Educação. Logo depois, em 1979, o Departamento da Fala “subdividiu-se em Departamento de Educação Especial e Departamento de Otorrinolaringologia, sendo o primeiro lotado no Centro de Educação (CE) e o segundo Centro de Ciências da Saúde (CCS)” (Rampelotto, 1993, p.11). Ficaram “vinculados ao Departamento de Educação Especial o Curso de Pedagogia – Habilitação em Audiocomunicação, as disciplinas terapêuticas do Curso de Fonoaudiologia e as disciplinas do estágio supervisionado dos dois cursos” (op.cit.).

Até 1983, a UFSM ofereceu a habilitação de audiocomunicação como modalidade específica do Curso de Pedagogia, mas em 1984, foi criado o Curso de Educação Especial, com habilitações em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação. Com uma nova reformulação curricular, em 2004, o Curso de Educação Especial da UFSM deixa de oferecer as duas habilitações acima citadas e passa a oferecer a formação em “Déficit Cognitivo”, “Dificuldades de Aprendizagem” e “Surdez”.

Como foi institucionalizado o Curso de Educação Especial na UFSM? Em Santa Maria, a Educação Especial teve início em 1960, com o

médico otorrinolaringologista e professor Reinaldo Fernando Coser²⁰. O Instituto da Fala, se destinava ao desenvolvimento do ensino, à pesquisa e à extensão na área da audição, fala e linguagem (Rampelotto, 1993, p. 9). Essas questões são confirmadas por Pérez de Lara (1998, p. 24), quando diz que a história da Educação Especial sempre esteve relacionada com saberes médicos e psiquiátricos.

Em decorrência do grande número de casos de surdez que apareciam em seu consultório, sem possibilidades de intervenção cirúrgica para curar o deficiente, o Dr. Coser empenhou-se em trazer para a UFSM a formação de recursos humanos na área, ou seja, a formação de professores especializados na educação de surdos.

Em Santa Maria, apenas uma professora, formada no INES²¹ no início da década de 60, atendia a educação do “sujeito deficiente” através de uma pedagogia corretiva. Antes dessa data, uma professora sem formação específica na área atendia as crianças surdas em uma classe especial em uma escola particular da cidade.

Preocupado com a integração da criança surda na escola através da classe especial, o Dr. Coser sentiu a necessidade de acelerar o processo de formação de professores. Entrou em contato com os profissionais que trabalhavam no Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC/RS) para criar um curso de formação de professores especializados na educação dos surdos.

Para o médico, o estímulo para prosseguir com esse trabalho foi “ver a integração destas crianças, usando o mesmo uniforme do Grupo

²⁰ Hoje empresta o nome à única Escola de Surdos de Santa Maria. Escola que foi inaugurada em março do ano de 2001.

²¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – Localizado no Rio de Janeiro, é considerado um Centro de Referência Nacional na área da educação de surdos.

Escolar, brincando nos mesmos recreios, desfilando nas mesmas paradas, locomovendo-se com as mesmas conduções, acompanhando irmãos e amigos” (Cosser, 1966, p. 7).

Parece que estar incluído é ter visibilidade. A visibilidade é um dos temas notáveis nos trabalhos científicos de Michel Foucault. Para o autor, a visibilidade é “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, etc” (Larrosa, 1994, p.60).

Com a criação de cursos de extensão universitária, nasce na UFSM uma “nova fase de perspectivas para a educação dos deficientes auditivos de Santa Maria” (Marquezan e Toaldo, 1988, p. 10), a qual vai marcar a expansão da educação de surdos na região. Mais tarde, os cursos de extensão universitária foram substituídos pelos Cursos de Estudos Adicionais, realizados até o início da década de 70. Logo após, foi criada, no Curso de Pedagogia, a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Nessa mesma década, é instalado o Curso de Educação Especial – Licenciatura Curta para a formação de professores de Deficientes Mentais, sendo transformado em Licenciatura Plena mais tarde.

Com a reformulação curricular dos cursos de graduação do Centro de Educação da UFSM, em meados da década de 80, o Curso de Educação Especial passou a contar com as duas habilitações: Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação – Licenciatura Plena.

Estava instalado um local onde se falava de “deficiente auditivo”, “descapacitado da audição”, “deficiente da audiocomunicação”, “deficiente mental”, “descapacitado intelectual”, etc.

Esse local era a Educação Especial. Referia-se a uma educação determinada e delimitada nos modelos clínicos e de terapia. Fazia referências aos surdos como sujeitos deficientes, definindo-os a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de desvio da normalidade (Skliar, 1997).

No entanto, o outro especial parecia ser tão complexo que necessitava não apenas de uma habilitação, mas de um curso inteiro para ser medicalizado e recuperado, curso que ainda hoje reproduz um currículo ortopédico, apresentando disciplinas como: Distúrbios da Comunicação, Distúrbios Psiquiátricos, Distúrbios Neurológicos, Elementos de Audiologia, Otorrinolaringologia, Anatomia, etc.

O Curso de Educação Especial da UFSM foi constituído com o mesmo enfoque e no mesmo campo conceitual daquele em que me habilitei. É no panorama de intervenção clínico-terapêutica, mantido através da medicalização e recuperação da surdez, que minha representação e experiência acadêmica se constituiu durante o curso na faculdade. Minha formação foi fundamentada em um currículo que preparava professores para atuar “reabilitando os alunos surdos”.

Vê-se, assim, que a história que constitui hoje a Educação Especial é perpassada pela mídia, pelas pesquisas, pelos livros, pelas palestras, pelas narrativas ouvintes e por muitos outros atravessamentos que constituem o grupo de pertencimento dos educadores especiais.

O narrar-se das professoras²²

Diante da necessidade de que uma pesquisa aponte para um corpus a ser analisado, trago como material de investigação as narrativas das professoras²³ que formam professores para a educação do surdo. O instrumento que utilizei foi o da *entrevista*.

A entrevista é um instrumento bastante usado na área de Ciências Humanas, em particular, na educação. Mas não entendo a entrevista tomada como aquela visão tradicional: “uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações” (Silveira, 2002, p. 119). Até porque, “se for considerada como apenas uma técnica eficiente para obter respostas pré-pautadas por um questionário, a entrevista não promoverá a comunicação entre pessoas” (Caputo, 2003, p. 3).

Seguindo a idéia da autora, a entrevista é intervenção que se faz em uma dada realidade, por jornalistas, educadores, pesquisadores ou outro profissional. É a partir de um determinado olhar e utilizando como instrumento perguntas dirigidas a uma ou mais pessoas que ela acontece. Uma boa intervenção na entrevista pode torná-la uma experiência. “Uma experiência de ouvir o outro”. Por isso é que a entrevista pode ser vista como “o que existe de melhor no jornalismo e na pesquisa” (op. cit. p. 4).

²² Utilizarei o termo professora e aluna no gênero feminino, diante do predomínio deste na educação de surdos.

²³ Como menciono em “Notas para Começar”, também faço parte da história das professoras que formam professores para a educação de surdos no Curso de Santa Maria. Portanto, estou incluída nessa categoria chamada professora, quando analiso as narrativas.

Neste documento, encontram-se os acontecimentos que registram a experiência de ser professora de professores em formação.

Todas as entrevistas foram feitas pessoalmente, em dias distintos. No início de cada relato, levo as professoras a falar sobre experiência, sobre formação. Tudo isso para pensar a formação, para pensar a educação do outro.

O que interessa é a relação da formação – que é uma formação para um eu – mas que fala de um outro.

É por isso que minha questão inicial foi a de deixar o professor falar. Falar como foi ser professora de professores em formação no Curso de Educação Especial da UFSM, em Santa Maria.

Se a vida humana se assemelha a uma novela, como nos diz Larrosa, ainda que tenha uma forma fragmentária, mesmo que seja misteriosa, ela pode ser narrada. Nas palavras do autor, isso quer dizer que “o eu, que é dispersão e atividade, se constitui como uma unidade de sentido para si mesmo na temporalidade de uma história, de um relato”. Quer dizer também que o tempo se transforma em “tempo humano na medida em que está organizado (dotado de sentido) no modo de um relato” (Larrosa, 1996, p. 146). É relatando nossas vidas que a fazemos em forma de uma história que se desdobra. Logo, ao questionar “quem somos?” pressupõe “uma interpretação narrativa de nós mesmos”, pressupõe “uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama”; e isso é semelhante, “à construção de um caráter, numa novela” (op. cit.). Mas, para entender quem é outra pessoa, é preciso entender a narrativa feita por ela e pelos outros também. Sendo assim,

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim

como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais...como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (Larrosa, 1996, p. 147).

As entrevistas foram realizadas no primeiro e segundo semestres do ano de 2003. Mas, antes de realizá-las, entrei em contato com cada uma das professoras que até a época do estudo estavam envolvidas na formação para a educação do surdo no Curso de Educação Especial da UFSM, em Santa Maria.

O primeiro contato aconteceu via telefonema e serviu como um momento para um contato informal, onde pude fazer o convite às professoras para realizar as entrevistas.

O segundo contato, um encontro pessoal com as professoras – participantes da pesquisa - aconteceu para explicar o que eu pretendia fazer realizando as entrevistas. Um momento de “retorno”, ou melhor, de aproximação à instituição de origem, já que me encontrava afastada (residindo em Porto Alegre, RS), para realizar o doutorado no PPGDU da UFRGS.

Esse encontro serviu também para cada professora marcar data, local, hora e disponibilidade para realizar a entrevista. Foram as próprias professoras que sugeriram o local onde gostariam de ser entrevistadas. Feito isso, iniciei os procedimentos para a busca dos dados empíricos da pesquisa.

Onde realizei as entrevistas? Duas entrevistas foram feitas na própria residência das professoras. Duas delas, no meu apartamento, em Santa Maria; outras duas, na escola de surdos de Santa Maria; e as duas últimas no Centro de Educação da UFSM.

Como realizei as entrevistas?

Para realizar as entrevistas, segui algumas regras, que em pesquisas acadêmicas devem ser lembradas: expliquei os motivos da pesquisa e perguntei se os dados revelados poderiam ou não ser publicados na tese. Da mesma forma, perguntei às professoras que entrevistei se elas preferiam que seu nome verdadeiro aparecesse ou preferiam um codinome ou uma convenção.

Para algumas professoras, era indiferente que seus nomes fossem informados; para outras, a preferência era de que seus nomes fossem fictícios. E outras disseram que gostariam de ser identificadas através de uma convenção.

Esclareci também às professoras o objetivo do estudo: que minha intenção é problematizar algumas questões que estão sendo discutidas, pensadas, engendradas no Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação. Que a minha intenção é discutir a forma como vem sendo feita a formação nesse curso. De como, através do narrar-se de cada professora, pode-se ver como o outro é produzido no curso de formação de professores em Santa Maria. É também poder mexer com uma discussão que ainda não foi feita nesse curso, que é continuar tratando a Educação Especial como tópico sub-teorizado e como espaço especializado de educação.

Depois de esclarecer tudo isso é que comecei as entrevistas, é que liguei o gravador; aliás, é a entrevistada que autoriza o momento em que devo iniciar a gravação.

Em alguns casos, como no jornalismo, “é o entrevistado que autoriza ou não se a entrevista será gravada” (Caputo, 2003, p. 17). Para o jornalismo existe exceção para que a entrevista seja gravada ou não; “para a pesquisa acadêmica, nunca” (op. cit).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu nos chama a atenção para aquilo que pode afetar e distorcer as respostas em uma entrevista para pesquisa - ele chama de violência simbólica. Como exemplo, diz que, ao ser entrevistada, a pessoa pode omitir informações fundamentais por saber que está sendo gravada. Por outro lado, outras pessoas só dão entrevistas se elas forem gravadas. Assim, não correm o risco de que suas falas sejam distorcidas.

Outra questão a que se refere Bourdieu é para os sinais de feedback fornecidos pelos pesquisadores aos entrevistados quando “aprovam suas respostas”, desde qualquer distração do olhar de quem está entrevistando, que pode causar embaraço ao entrevistado. Os sinais de desaprovação que o entrevistador emite também podem mudar o rumo das respostas do entrevistado. Por isso, Bourdieu (1997) enfatiza que o pesquisador deve ter cuidado e esforçar-se ao máximo para “dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele” (p. 695).

Essa fala de Bourdieu, quando diz que o pesquisador deve ter o cuidado para “dominar os efeitos da violência simbólica sem, no entanto, pretender anulá-los”, sinaliza que “também o pesquisador por mais prevenido, por mais consciente, por mais isento que procure ser, não consegue deixar, muitas vezes, de agir como um laboratorista que revela uma foto”, ou seja, “também o pesquisador lança luz no que julga por bem iluminar e deixa no escuro o que não pretende expor” (Caputo, 2003, p. 10).

Algumas atitudes, porém, são necessárias quando se faz entrevistas. Entre elas, como expõe Caputo (2003) em “Notas gerais sobre entrevistas”, destaco:

a) *Fazer um roteiro* com questões que o pesquisador julgue fundamentais. Mas em hipótese alguma deve ser usado como uma “camisa-de-força”.

b) *Ouvir o entrevistado*, mesmo que o entrevistador não consiga perguntar tudo que preparou em seu roteiro; é preciso ouvi-lo, deixá-lo falar. Assim, é da própria resposta do entrevistado que surgem outras perguntas, resultando em uma entrevista e não em um simples questionário.

c) *Não disputar com o entrevistado*; é preciso dar a chance para que ele organize suas idéias, relatando-as e narrando-as com questões que lhe foram postas. Mesmo conhecendo bem a quem vamos entrevistar, mesmo sabendo de suas respostas, precisamos deixar que ele apresente suas idéias, suas vivências, sua própria experiência – no sentido daquilo que se passa ou no sentido daquilo que lhe passa, ou também, no sentido de quem ele é. No caso desta investigação, pesquisadora e entrevistadas constituem o mesmo grupo de pertencimento dos educadores especiais do curso de formação de professores para a educação de surdos.

Outro cuidado que se deve ter ao entrevistar é de não prolongar a pergunta que fazemos ou expor nosso pensamento, pois “não estamos entrevistando a nós mesmos” (Caputo, 2003, p.26).

d) *Reconhecer o limite* e ser transparente ao desejar a informação do entrevistado é uma atitude e comportamento de quem faz entrevistas. Caso o entrevistado se recuse a responder uma questão relevante, precisamos voltar a ela. Mas não esquecer que existe um limite e que não devemos ser inconvenientes.

e) *Não confiar na memória* quando se quer obter e guardar dados importantes. É difícil, ou “acho impossível realizar uma grande entrevista sem gravador”, pois “ele me ajuda a ouvir o mais fielmente possível o que o entrevistado disse”, além de auxiliar e mostrar que “as informações que publicamos são verdadeiras” (Caputo, 2003, p.26).

f) *Não inventar ninguém*, caso não tenha obtido as declarações necessárias para o trabalho que deseja fazer. Quando realizamos entrevistas, conversamos com quem existe, mas nunca criamos ou inventamos alguém. “anormais”? Se fui constituída de uma prática que permite realizar uma didática

g) *A última pergunta*, seja com quem for, é quase sempre a mesma, e se faz muito em entrevistas. Que é : “Gostaria de colocar mais alguma coisa?” ou “Tem alguma coisa que você gostaria ainda de falar?”. Se faz isso em entrevistas porque, quando “concorda em dar uma entrevista, o entrevistado pensa, reflete e mesmo sistematiza várias questões” que se propõe a dizer, e as vezes não diz. E com essa pergunta tem a oportunidade de falar.

O corpo e as palavras das professoras

Foram selecionadas para esta pesquisa oito professoras, envolvidas no processo de formação de educadores para surdos do Curso de Educação Especial da UFSM. Todas elas têm formação para a educação do surdo, obtida na UFSM. Para contar sobre a trajetória das professoras que

fazem parte desta pesquisa, apresento algumas informações sobre elas. Trago também alguns fragmentos que mostram relatos das palavras das próprias professoras, o que elas dizem da formação que tiveram e daquilo que são, em forma de história que se desdobra em um narrar-se.

Conforme explicação que dei no item anterior, optei em não usar os nomes das professoras, optei também em não usar nomes fictícios. Preferi simplesmente usar P1 para a primeira professora entrevistada, P2 para a segunda, P3 para a terceira e assim sucessivamente, seguindo a ordem de cada entrevista que fui realizando com elas.

Atualmente, duas professoras encontram-se aposentadas. Uma delas, com vinte anos de atuação como professora no curso de formação de professores da UFSM, está aposentada desde 1991, mas continua envolvida até hoje em atividades na escola de surdos, na Associação de Surdos de Santa Maria, em projetos, palestras, encontros, seminários, reuniões, fóruns etc. É formada em Estudos Sociais – Licenciatura Curta, Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional, possui especialização em Estudos Adicionais²⁴ e mestrado em educação - ambos na área da surdez. Na dissertação de mestrado, realizou um estudo em relação ao currículo para desenvolver a fala em crianças surdas em nível de pré-escola.

Ao narrar-se, a professora, que denominei de P1, relata que:

²⁴ Entre 1965 e 1970, através de convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac (escola estadual de 1º grau e de magistério de 2º grau, tida como escola-padrão na cidade), a UFSM realizou os cursos denominados Estudos Adicionais, em nível de 2º grau, em caráter regular, que formavam o professor de surdos de 1º grau. Após uma interrupção de três anos na formação desses professores, em 1973 foi criada a Habilitação em Audiocomunicação, no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Pedagógicas, atual Centro de Educação. Em 1984, a habilitação é desvinculada do Curso de Pedagogia e cria-se o Curso de Educação Especial com as Habilitações em Deficientes Mentais e em Audiocomunicação.

a gente fazia o normal e depois fazíamos esse curso [se refere aos Estudos Adicionais e pós-normais]. A minha turma foi em 1965. Aqui em Santa Maria já tinha saído outra [turma]. Tinha saído uma turma anterior, que foi um grupinho pequeno nos mesmos moldes...sempre a área médica, que “puxava o carro forte” do Curso...Então nós começamos a trabalhar dando ênfase para a fala...essa era a tônica... porque o que o Dr. Coser²⁵ pretendia...e eu acho que ele imprimiu essa idéia na gente... era criar um curso de fono. E o curso de fono trabalhando na área de otorrino, mas voltado para a clínica de fala...uma terapia...mais terapêutica do que pedagógica, então, essa característica...me parece... foi um dos motivos que nós custamos tanto a aceitar a Língua de Sinais...Isso aí acho que vem a situação histórica que nos impedia de aceitar ...é porque a nossa formação toda foi técnica. Praticamente técnica²⁶.

nós barramos toda a natureza da comunicação surda, nós barramos conscientemente porque achamos que estávamos fazendo a coisa melhor do mundo para eles...e estávamos impedindo que eles crescessem como pessoa surda...dentro das limitações da fala...mas a comunicação e a compreensão eles faziam de uma forma ou de outra. E era uma situação...assim...muito falsa...porque a gente fazia gestos, era impossível não fazer gestos.

nós usávamos o concreto para a compreensão da linguagem...então nós fazíamos [gestos]...até sem perceber porque senão tu não comunicava nada...tu não conseguia fazer uma comunicação.

o que eu queria mesmo era a criatividade do professor...incentivar o professor na sua criatividade...porque eu, por exemplo...quando fiz o Curso de Estudos Adicionais...uma coisa que eu dizia era: Mas como? Como que ele vai entender o que eu falo?...Porque eu ficava intrigada...mas como que ele entende? Se eu falo e ele não ouve?

²⁵ Médico otorrinolaringologista, o professor Reinaldo Fernando Coser, foi o primeiro diretor do Instituto da Fala, que se destinava a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão na área da audição, fala e linguagem. Em decorrência do grande número de casos de surdez que aparecia em seu consultório, sem possibilidade de intervenção cirúrgica, o Dr. Coser empenhou-se em trazer para a UFSM a formação de recursos humanos na área, ou seja, a formação de professores especializados na educação do outro surdo.

²⁶ Uso letra em itálico para destacar e dar maior visibilidade aos fragmentos das narrativas das professoras que participaram desta pesquisa.

te lembra...como a gente trabalhava a parte de histórias? a parte de notícias? Então isso aí o que é? É a criatividade que tinha aí. Te lembra aquela vez que nós fizemos no CACEE²⁷, de eles [os surdos] fecharem os olhos, imaginarem alguma coisa...e daí desenharem aquilo?...Então aquilo ali nós começamos a ver o mundo surdo...e a permitir que eles expressassem o mundo deles...através das coisas. Além desses cartazes que a gente fez com eles ali no CACEE foi aquela vez que a Vera contou a história dos “Cachinhos Dourados”...que o Juliano levantou e deu uma tunda de chinelada nela porque ela tomou a sopa da menininha. Então aí começou acontecer a compreensão realmente...que nós professores começamos a proporcionar situações para os surdos...que eles crescessem na sua comunicação e na compreensão das coisas deles...e expressassem as coisas deles.

Então, nessas atividades o que a gente se deu conta...foi no trabalho do dia a dia com eles, que foram surgindo criações, foram surgindo participações que a gente não esperava. Foi surgindo também a exigência do surdo. Porque logo que eu comecei a trabalhar o surdo era muito passivo. Ele fazia aquilo ali...ele não tava entendendo e seguia assim. Daí a pouco os surdos começaram a querer entender.

aconteceu que aqui...os surdos ficaram adultos...eram jovens já...fazendo vestibular...hã...e muito inteligentes...um grupo....e eles começaram a se impor...o Wilson e o Jeferson [irmãos surdos] começaram a se impor...eles queriam que fosse aceita a Língua de Sinais...que fosse aceita até a Comunicação Total...eles queriam...Eles também estavam perdidos...porque eles achavam assim...que o problema de comunicação que eles tinham aqui em Santa Maria...o Concórdia [Escola para surdos] tinha em Porto Alegre...o Concórdia adotava Comunicação Total. Então eles não aceitavam a Comunicação Total...mas eles sentiam necessidade da Língua de Sinais...da comunicação por sinais...até que veio o Luiz [lingüísta uruguaio] e aí nós... admitimos a Língua de Sinais...e aí ficou bem mais tranquilo...eu acho que a gente fez um trabalho bom porque nós damos oportunidade dos surdos de crescer também...e chegar a nos exigir...nós [os surdos] queremos tal coisa...a Gecira [Assistente Social que aprendeu a Língua de Sinais e se tornou a primeira intérprete em Santa Maria] foi muito importante ...no trabalho também.

²⁷ Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial do Centro de Educação da UFSM, atualmente denomina-se NEPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

e aí de repente eles começaram a nos mostrar que eles queriam criar o mundo deles...esse mundo diferente. E foram os nossos próprios alunos que passaram por todo esse processo...e eu penso que uma coisa que favoreceu de eles chegarem aí foi as oportunidades de criatividade. Então, esse processo vem de muito tempo...essa preocupação com a criatividade...e essa criatividade deu oportunidade para que extravasasse essa individualidade deles.

A outra professora aposentou-se em meados de 2002 e atuou como docente no Curso de Educação Especial durante 24 anos. É formada no Curso de Pedagogia - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, tem mestrado em educação e sua dissertação é voltada para questões relacionadas à aquisição da linguagem para a criança surda através da língua de sinais.

Nas palavras da professora que denominei de P7, ao narrar-se ela diz:

quando eu comecei o curso da Educação Especial...o curso era vinculado à Pedagogia... era um ano. Eu lembro...que a gente ficava muitas vezes...sem saber porque estava fazendo tal atividade...porque o curso era eminentemente prático...não tinha teoria. E às vezes a gente perguntava...a gente se perguntava umas para as outras: porque eu to fazendo essa atividade? Como por exemplo: saco de pareamento. O surdo... a única referência que ele tinha na época...como não tinha a língua de sinais e era curso oralista...a visão era uma coisa essencial para ele...E tinha uma atividade da Montessori [método criado por Maria Montessori, e que tornava o ambiente acessível à faixa etária das crianças], que mandava que ele fechasse os olhos...Então a gente se perguntava: Mas pra que fechar os olhos? Se ia botar a mão dentro de um saco de pareamento, né? E...que ele não ia ver o que tava lá dentro. Mas mesmo assim...como o professor mandava que fechasse os olhos...a gente obedecia aquele padrão...E ele...além da surdez...ele tinha que fechar os olhos...então ele se desligava do mundo.

aprendi muita coisa prática assim...trabalhei muito dentro da linha que era a opção da época... num enfoque bastante clínico. Depois que me formei, eu fui trabalhar... no

estado...em classes...trabalhei aqui em Santa Maria, também numa escola...que recebia surdos do internato...eles desenvolveram uma linguagem de sinais. Porque eles estavam agrupados ali... Aí eu vi que eles... se organizavam todos em língua de sinais... e eu vi...o quanto era diferente os sinais daquelas crianças.

Então...eu fiquei pensando assim, óh...mas como é que eu vou fazer só oralismo? E eu fazia então assim... tinha a hora da brincadeira... dentro da sala de aula...e a gente fazia sinais com eles. Mas só aqueles sinais ali...na época o que era permitido era gestos...E como essas crianças vinham com esses sinais – deles, lá do internato - a gente começava a usar aqueles sinais...não chegava a ser uma língua de sinais. Mas eles [os surdos] traziam...e a gente usava aqueles sinais que eles traziam...do convívio deles no internato. E eu me lembro...que eu tinha que fechar a porta...porque eu tinha muito medo que chegasse alguém...e visse eu fazendo sinais com os surdos... e eu me chaveava ali...de medo que alguém entrasse e visse que eu estava fazendo sinais com os alunos.

Eu sabia que eu estava fazendo uma coisa errada. Tinha a sensação de que eu fazia uma coisa errada... mas eu sabia que eu conseguia ...que meus alunos aprendiam mais...eu notava isso, né? Eu não sabia bem a relação...mas eu sabia que aquilo ali era uma coisa que ajudava meus alunos...mas que era proibido...Então eu fazia muito escondido aquilo...sabe? mas não era nada científico...porque eu nem tinha teoria...porque recém eu tinha me formado...meu curso era muito prático.

A teoria...era mais da Pedagogia...por exemplo...era de Piaget...de Montessori...da parte prática desses pedagogos que a gente...passava para o oralismo...Então eu via que os surdos me entendiam melhor...eu fazia muitas frases...eu usava ainda aquelas chaves de Fitzgerald [recurso utilizado na educação oralista para trabalhar na construção de frases em português]...mas eu fazia antes os sinais.

E aí depois...eu fiquei 2 anos e meio no estado, depois eu fiz concurso para a universidade e...passei...a ser professora da universidade. Como professora do Curso de Educação Especial até 89...a gente trabalhava na linha oralista.

Eu entrei em 78 na universidade. Em 84, 85...a gente começou a fazer alguns estudos para ver se mudava a metodologia...a gente já não estava mais satisfeita com o

oralismo. E aí... a gente descartou a comunicação total - depois de entrar em contato com a filosofia da comunicação total - e depois em 85, mais ou menos, por volta de 86...nós entramos em contato...com a questão do bilingüismo...E aí convidamos o palestrante... o Behares que na época tinha dado essa palestra...estava palestrando sobre bilingüismo. A partir daí...quando o Behares veio...é que teve todo um trabalho, uma mudança.

O que a gente notava antes...é que a gente nunca tinha segurança do que na realidade o surdo sabia...o que o surdo ia nos devolver...a não ser aqueles gestos...uma linguagem mais compreensiva...linguagem expressiva. Que a nossa língua é oral...então dava muita...diferença entre...na realidade o que o surdo pensava e o que a gente pensava que o surdo pensava. A gente avaliava...e a gente pensava pelo surdo e a gente falava pelo surdo.

E eu vejo assim...depois que a gente começou...depois que eu voltei em 89...que eu fiz o meu mestrado...que as coisas já estavam bem mais direcionadas...porque começou com a língua de sinais...uma coisa surpreendente que eu tive...dentro das minhas aulas práticas...de Prática de Ensino...dentro do currículo da Educação Especial...foi que uma das minhas estagiárias...foi trabalhar uma história com as crianças. Primeiro, ela fez em língua de sinais, depois ela dramatizou...e tinha passado por mim aquela história - pra ver como fica enraizado o oralismo. Que a gente não se dá conta das coisas...que aí ela estava contando uma história....é uma história que a vovó saía e deixava o gato tomando conta... e eles organizavam uma festa...tinha música...tinha som...dançavam, comiam, bebiam...e aí a vovó volta...e o gato percebe e esconde tudo...esconde os amigos...e a vovó entra e não percebe nada...aí a criança surda me fez em sinais....perguntando se a vovó era surda ou era louca...E eu perguntei porque? E ele disse: se o gato tinha escutado que a vovó vinha vindo...como é que a vovó não tinha escutado a música e o barulho? e outra coisa, ele me disse: e que surda...ele não sabia bem se ela era...porque ela não ia sentir o cheiro da festa?...Porque como eles não tem audição eles apuram muito mais os outros sentidos. Por exemplo: ia ter o cheiro da pipoca...ter o cheiro do doce...o cheiro das coisas...E era um menino de 7 anos. Isso me fez pensar que realmente a gente estava no caminho certo...porque até então nunca um surdo tinha questionado qualquer coisa...e muito menos desse nível...para uma criança de 7 anos. Nem os adultos que a gente tinha nunca questionavam nada. Só recebiam...porque eles não tinham como questionar.

E eu vejo assim...um crescimento grande, tanto da comunidade surda quanto do curso...foi no momento em que se deu voz ao surdo...e que eles puderam vir e falar...e

dizer como eles se sentiam...o que eles achavam...como eles queriam...nós temos que dar voz ao sujeito a quem nós dedicamos a nossa pedagogia... Então, sujeitos atuantes...senão não seriam nem sujeitos...seriam indivíduos...objetivados do nosso trabalho pedagógico. Então, o curso, quando começaram a se retratar e a falar, e a dizer...e a falar deles mesmos...falarem de si próprios - do ser surdo - muitas coisas nós ficamos até mesmo, admiradas de ver...e aí que a gente foi ver também a grande diferença que existe entre um mundo e outro...Porque a visão dos surdos...que até então nós ouvintes trabalhando dentro desse oralismo...nós não participávamos, nós não tínhamos nem uma visão de que poderíamos ouvir os surdos. Então...eu acho que aí foi uma das coisas que deu abertura bem grande também para a modificação...no momento em que eles se fizeram sujeito dentro do processo.

Outra das professoras que participou da pesquisa, e que denominei de P6, é diretora da única escola²⁸ para surdos que temos em Santa Maria. Ela é graduada no Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação e recentemente defendeu sua dissertação de mestrado, desenvolvendo sua pesquisa sobre a aquisição do vocabulário de português como segunda língua na educação do surdo. É uma professora que não está diretamente ligada ao Departamento de Educação Especial, mas está num espaço privilegiado onde questões relacionadas aos surdos e a educação dos surdos são discutidas e debatidas. E é nesse espaço da escola que as alunas do Curso de Educação Especial realizam estágio em Prática de Ensino I e II, pelo menos nos dois últimos anos de academia. Lá, elas participam das reuniões pedagógicas e conhecem toda a organização curricular e funcionamento da escola.

Sobre o narrar-se e as palavras dessa professora, que chamo de P6, destaco:

²⁸ A escola emerge justamente no momento em que está se lutando por uma educação para surdos que atenda a questão da diferença, e essa escola se diz trabalhar com a questão como experiência visual, como diferença política.

Eu nunca tinha pensado...porque escolhi a Educação Especial...a Educação de Surdos...a princípio achava que pelo fato de eu ter uma irmã [surda], não tinha influenciado...mas acredito que influenciou sim...eu convivi desde pequena com a diferença...e eu gostava muito de conviver com ela...acho que eu fui uma segunda mãe pra ela...acho que isso me influenciou na escolha. Eu me lembro...da minha mãe saindo chorando da escola porque a mana não podia ficar na pré-escola...Então essas coisas todas marcaram na vida da gente.

A gente teve um curso...muito...daquele currículo...mais clínico. Eu procurei...sempre buscar por fora essas coisas trocando do oralismo para o bilingüismo. Então eu peguei toda essa mudança...de abordagem na educação dos surdos.

Quando eu saí do curso fiquei no CACEE...um ano e meio trabalhando como bolsista...eu gente já estava acho que eu saí com uma outra visão da surdez...e quando chegou no final do curso...a

Quando eu fui para a CRE²⁹...a gente já procurou...como Supervisão da Educação Especial...tá construindo uma nova visão sobre a educação dos surdos. Lá, a gente montou um grupo de apoio...nós começamos a estudar...a discutir nas reuniões desse grupo...e acho que ali surgiu a questão da escola dos surdos. Isso já era um processo que a gente já...antes de 89 já tinha. No ano de 1996...nós nos reunimos e começamos novamente a discutir essa questão...montamos o grupo e começamos a nos reunir e elaboramos um projeto...de criação da escola. Esse projeto foi encaminhado para a Secretaria de Educação...que teve parecer favorável a criação da escola. A partir daí ...a gente começou a estudar o currículo...estudar o regimento...todas as questões que nós precisávamos aqui para a escola.

Na época, muitas pessoas questionando...agora...com plena época de inclusão vocês vão estar segregando os surdos...e agente tem...hoje uma resposta fantástica dos alunos...dos familiares também. Que a gente percebe realmente que tem que existir a escola de surdos...os surdos tem mais condições realmente de conhecer o mundo...de construir o seu conhecimento como qualquer outro indivíduo...na sua língua natural – que é a língua de sinais...e com certeza eles vão se inserir na sociedade com muito mais sucesso, com muito mais qualidade do que antes.

²⁹ Coordenadoria Regional de Educação.

Quando começamos com o bilingüismo...eu como profissional trabalho no sentido de sentir falta de algumas questões básicas...que o curso não ofereceu...não proporcionou... principal delas é a língua de sinais. A gente sabe que o professor para trabalhar com os surdos...ele tem que ter o domínio...conhecer bastante...pelo menos a língua de sinais...ser proficiente na língua de sinais.

A questão de uma metodologia para ensino de uma segunda língua...eu acho muito importante que o professor de surdo saiba. Eu já percebo que eles [os surdos] já desenvolveram...já perceberam que é importante saber o português.a

A gente percebe que eles [os surdos] tem...da própria cultura deles...quando eles estão interagindo...que...a forma de ele colocar...de ele explicar determinado tema...determinada temática...ele tem uma forma própria da cultura dele...que nós ouvintes...acho que a gente se esforça...mas a gente não chega lá...A gente pode até tentar, sabe? E eles tem uma maneira própria de fazer isso...eles tem muita propriedade para interagir com isso...Um dia o Jeferson [professor surdo da escola] explicou sobre higiene...foi numa aula de ciências...eu nunca iria explicar da maneira como ele explicou...é interessante isso...e a gente se questionou...nós nunca vamos ser...como eles...a gente tem que se esforçar ao máximo para saber língua de sinais, pra dominar, pra passar as informações...é próprio da cultura...eu acho.

Duas das professoras que fazem parte da pesquisa estão na ativa e pertencem ao quadro permanente da instituição. Uma, formada no Curso de Pedagogia com Habilitação em Audiocomunicação, com vinte anos de instituição - atuando treze na formação de professores para a educação de surdos - têm especialização em informática na educação e mestrado na mesma área. A pesquisa que desenvolveu no mestrado versou sobre a informática no processo de formação dos professores das escolas públicas (do estado) e das escolas privadas de Santa Maria. Implementou a informática na Educação Especial, criando um laboratório de informática para atendimento aos surdos, alunos com síndrome de Down e alunos com

problemas de aprendizagem, serviço que era oferecido como extensão no Centro de Educação da UFSM.

A professora, que denomino de P2, ao narrar-se coloca que:

Na minha formação a gente não tinha...uma visão do todo, das coisas... a gente não tinha aquela visão de conhecer o sujeito...o sujeito que coloco aqui é o sujeito que a gente ia trabalhar. Então ela era bastante voltada a como fazer...a gente aprendia, ou pelo conteúdo ou pela técnica do que a gente ia fazer com o surdo. Era aquela visão clínica não é? Tanto é que eles ficavam nas classes especiais...até um determinado momento...até um ponto em que eles já poderiam escrever...porque ler, depois que a gente foi perceber que eles não faziam leitura...eles faziam cópias. Quando eles reconheciam alguma coisa da parte escrita e conseguiam desenvolver essa habilidade – mais da escrita, do que da leitura – eles ingressavam nas classes regulares.

A preocupação que a gente tinha era...de trabalhar dentro do princípio da normalização...para que eles [os surdos] pudessem ser integrados numa classe de ouvintes. Então, o que é que se fazia? Era treinamento auditivo, desenvolvimento da fala...porque a gente tinha aquela preocupação de que eles reproduzissem uma coisa que eles não estavam ouvindo mas que a gente acreditava que eles poderiam ouvir...Até a minha formação, que foi essa...porque...era esse o objetivo...era isso que norteava a educação dos surdos naquela época...no final dos anos 70 e início dos anos 80...era o princípio da normalização...eu lembro que nós fazíamos todos aqueles trabalhos de treinamento auditivo...aqueles aparelhos...lembra? que tinha amplificador...a gente reproduzia o som através do microfone...e através do amplificador...e o vibrador...e o ritmo também.

a gente tinha a preocupação de que...aquilo que a gente pensava que era melhor...prepará-lo para ser integrado no meio ouvinte...hoje quem tem que modificar na visão da inclusão...que eu penso...não é o surdo...é a escola que tem que se modificar...o professor que tem que pensar diferente...o professor que tem que agir pedagogicamente diferente...considerando a diferença do surdo.

eu penso...que uma recomendação do MEC diz...ter na formação do professor...aulas teórico-práticas desde o início...o mais cedo possível...é com essa visão, sabe? De que realmente ele [o aluno] faça essa relação teoria e prática...e não ficar recebendo,

recebendo uma teoria e depois ele vai para a prática. Acho que aí é que não acontece a transformação no sistema que se tem. Porque se o nosso formando tivesse mais nítido isso, se ele conseguisse elaborar essas coisas...melhor, ele iria ser um transformador da realidade. Então...se ele começa a reproduzir aquilo que tem no sistema....ele não consegue fazer as transformações.

Eu não penso que tem que ser um surdo para trabalhar com surdo...mas eu acho assim...que deve existir...esta participação do surdo no processo de formação. Quando a gente começou a discutir a metodologia de trabalho com os surdos...em 85 e 86...eu lembro que quando começou a tocar essa diferença...a gente não pensava assim...foi quando o Jeferson e o Wilson começaram a discutir a metodologia da educação dos surdos...a gente começou a discutir a questão da língua de sinais...porque a gente tinha a visão nossa, de ouvinte. A gente tem que ver também como é que eles [os surdos] sentem este processo...como é que eles estão vivenciando.

Nós temos um aluno surdo no Curso... e é impressionante como a gente sente assim ... que o preconceito...é muito grande...sabe? Até dos próprios professores...não é o preconceito ... é o que incomoda ...ter um surdo dentro do Curso. Então, nas primeiras reuniões ...olha, pra mim foi tão nítido ... tão nítido ... nas reuniões do departamento...que são professores de Educação Especial... aquela coisa assim ... o incomodo...aquela coisa de sentir...assim. Ah! Meu Deus e agora? eu vejo assim ... não a questão do incomodo ... mas é uma questão assim...o desequilíbrio...Ta aí um problema...ele [o surdo] veio...é um desafio...veio e desequilibrou. Bom, então a primeira coisa a gente tem que proporcionar que ele tenha acesso aos conteúdos. Vamos então ver a possibilidade do intérprete. Então a gente foi...batalhamos no segundo semestre para conseguir um intérprete. Conseguimos um intérprete. Bom...agora nós temos que levar ao conhecimento dos professores que não são do nosso departamento...pelo menos as orientações mais...primordiais. De como o professor...de algumas coisas que o professor teria que observar na sala de aula. Que ele iria ter um surdo...que esse surdo iria ter um intérprete...mas que esse surdo...ele não seria excluído da sala de aula...que ele teria que achar uma forma de trabalhar...tentando incluir esse surdo na sala de aula.

O que a gente tinha era bastante clínico e bastante limitado também. E a Educação Especial era educação...depois é que a gente começou...não, mas o desenvolvimento de uma pessoa é esse...o aprendizado se dá assim...o que diferencia do surdo? Então é isso que a gente tem que ver...como é que uma criança se desenvolve? Como é que uma criança aprende? Como é que uma criança constrói conhecimento? Como é que

se processa esse desenvolvimento da linguagem através das interações?...se a gente segue uma visão sócio-interacionista. E no surdo? como é que isso acontece? essas inovações...essas mudanças.

A outra professora, que também faz parte do quadro permanente do Departamento de Educação Especial da UFSM, está há sete anos exercendo a função no Curso de Educação Especial. Possui mestrado em educação e sua dissertação versou sobre o imaginário social dos professores de classe especial em relação ao surdo. O trabalho objetivou conhecer as representações imaginárias dos professores que atuavam, na época, em uma escola estadual de Santa Maria, com alunos surdos do ensino fundamental.

Mostro alguns fragmentos dessa professora, nomeada aqui de P4:

Durante a minha graduação nós não tínhamos discussão nenhuma a cerca da cultura do surdo, da pessoa surda...e o que tudo isso implicava...O Curso tinha uma proposta...no sentido de como trabalhar com o surdo...que muitas vezes...era tratado como deficiente auditivo. Então a gente tinha a maior preocupação...era de que nós enquanto professores especiais...nós saíssemos do curso aprendendo a trabalhar e dar aula para a pessoa surda. O maior enfoque era no aspecto metodológico...nós íamos aprender a ensinar o surdo a escrever, porque ele tinha que aprender o português...isso era uma das coisas mais importantes que nós tínhamos no curso. Ele tinha que aprender...na verdade tentar ao máximo ser um ouvinte. Todo o processo partia da questão da reeducação. E outro aspecto fundamental, além da metodologia...era um aparato psicológico muito forte no curso durante àquela década de 86 a 90...quando eu fiz o curso.

a partir do ano de 91 com a batalha...de alguns professores do departamento junto a prefeitura é que os surdos vão ter uma associação de surdos...um espaço de associação...e que eles começam...a ter voz...se pronunciar...a dizer o que seria melhor...a participar de eventos...a existir cursos de língua de sinais. E neste ano eu me formo e eu vou embora para trabalhar numa escola de surdos...e aí eu começo a viver um conflito muito grande...porque nesse final do meu curso a gente começa a

pensar numa proposta de educação bilíngüe...eu já saio do curso pensando na questão da aquisição da língua de sinais.

Hoje, quando eu leio sobre as teorias referentes a educação de surdos, a questão da representação da pessoa surda... que os ouvintes tem....eu vejo tudo aquilo que eu vivi...e que muitas vezes ainda está existindo na sociedade atual...esse olhar de que os surdos tem que falar...que a língua oral é a língua da comunidade ouvinte e que ele [o surdo] precisa...senão ele vai ficar a parte.

depois do mestrado que eu tive a oportunidade de repensar muitas questões...e de estar lendo algumas bibliografias...a gente vive na prática...aqui na universidade...a gente procura tá trazendo questões que as comunidades surdas, as pessoas surdas tenham espaço para dizer que nome eles gostariam de dar para algumas situações...como é a posição deles em relação a algumas questões hoje...sociais que são bem pertinentes...Também, a gente tem que cuidar para que a gente não entre...uma coisa que me questiono muito hoje como professora...é que também a gente não viva...as vezes me preocupa...porque como os surdos...depois de tantos anos...a gente pode dizer de séculos...que eles ficaram marginalizados e que os ouvintes falaram por eles...me preocupa...me parece que existem algumas atitudes das comunidades...que eles estão sendo um pouco radicais. Eles querem...é como se eles quisessem...eles tivessem o poder de estar instituindo posições e ações sociais, pedagógicas, educacionais, institucionais inclusive, somente a partir do viés da comunidade surda.

em métodos eu tenho procurado trabalhar com questões de processos de alfabetização, trabalhando com Emília Ferreiro, Piaget, trabalhando com toda a teoria Vigostykiana, inclusive para justificar o processo de avaliação mediadora...as zonas de desenvolvimento...as zonas de desenvolvimento real...a zona de desenvolvimento proximal. Como é que eu enquanto professor sou visto como elemento mediador no processo de aprendizagem.

Eu penso que deveria existir, principalmente, uma posição mais enfática em relação aos professores da área da surdez, deveria existir uma coesão maior. Por exemplo: projetos em que os acadêmicos do curso tivessem interação com as pessoas surdas e não existe...elas só vão entrar em contato com os surdos nos últimos semestres do curso, na prática.

As outras entrevistadas que fizeram parte da pesquisa eram três professoras substitutas do Departamento de Educação Especial. As três graduadas em educação especial com habilitação em audiocomunicação. Duas com especialização em educação especial na área da surdez e começando a carreira de professora que forma.

Abaixo, fragmentos da professora que chamei de P3 e P8.

Eu me formei...depois entrei na especialização, tive uma experiência rápida como professora de surdos...depois eu passei no concurso aqui na universidade...como professora substituta. Então, claro que sinto...que minha experiência é...ainda muito pouca. Eu acho que tem que ser uma formação continuada...muita leitura eu acho...que o professor precisa, para ter respaldo teórico...no decorrer da aula ...eu fico me questionando muito...acho que eu devo fazer mais leituras...que ainda não é suficiente (P3).

eu vejo também quando eu era acadêmica...Que eu sempre participei de projetos...claro que...de repente eu não tinha recebido todo o conteúdo referente...no caso da educação dos surdos...e até mesmo da educação da criança...mas era importante eu estar envolvida num ambiente escolar...e isso me estimulava também a ler mais e a estudar...era esse contato que eu tinha com a prática...que me estimulava...porque aí não ficava uma coisa muito distante (P3).

a minha prática enquanto aluna foi no NEPES...a gente tinha esse direcionamento...de educação de bilingüísmo...porém não é uma realidade de escola...é uma realidade diferencial. E tu ter uma escola própria para os surdos...que vai desenvolver essa teoria e que tu está discutindo em sala de aula...e tu verificar lá na prática como é que isso tá funcionando (P8).

Então, o currículo em si...o que deveria ser seguido legalmente dentro da universidade...tinha que ser mudado mais urgente possível...Isso já faz tempo que a gente vem discutindo. E a visão de educação dos surdos se modificou depois que o currículo foi estabelecido...e isso era discutido e trabalhado no espaço da academia, mas isso não estava legal, legalmente articulado...digamos assim. Então eu acho que o

processo que eu passei dentro do curso e que a gente...e dos alunos discutirem isso em sala de aula...uma teoria bilíngüe de educação...uma educação com bilingüismo... para os surdos (P8).

Eu tentava conversar...com as gurias [futuras professoras]. Qual é a realidade histórica da época do oralismo? Porque isso acontecia? Porque que a história dos Portadores de Deficiência se modificou? Porque que eles matavam, porque que hoje não matam mais? Porque que hoje a gente procura mais...uma educação com eqüidade...de oportunidades, porque que a gente quer isso? Porque a história toda mudou? Porque agora a gente conseguiu reformular o currículo? O currículo foi durante esses dois anos...e antes também já vinha se discutindo...mas agora ele já está bem mais estruturado, a partir do ano que vem é um curso novo...com uma dinâmica nova. Quer dizer...tudo que a gente viveu e sentiu falta enquanto aluna do curso de educação especial, que foi se modificando quando eu entrei em 2001 (P8).

a partir do ano que vem vai ter as disciplinas de língua de sinais. Porque o que a gente pedia antes...um professor de Língua de Sinais...tinha só projetos...era através de projetos que tínhamos o professor surdo. Mas o que a gente conseguiu, que entrasse no currículo novo do curso...disciplinas de Língua Brasileira de Sinais...vai demandar um professor para isso. E agora, parece que já foi conseguida a vaga para um professor substituto surdo. Então, isso é um ganho mesmo. Mas porque que isso aconteceu? Porque o momento histórico agora é adequado, é outro...não tinha como conseguir antes mesmo. É uma questão de evolução, de luta e discussão...em função da LIBRAS ter sido oficializada no país, é que a gente conseguiu essa abertura maior (P8).

Durante o meu curso de formação eu fiz cursos de língua de sinais...depois o convívio com a comunidade surda...e curso de intérprete. Mas o que eu mais aprendi...foi com o contato...eu participei da associação aqui em Santa Maria, depois que eu voltei...Me formei, fui embora...fiquei dois anos fora. Trabalhei...mas pouquíssimo com surdo. E os surdos com quem trabalhei não tinham o domínio da língua de sinais. Daí eu voltei para Santa Maria, foi quando eu fiz o concurso e entrei como professora substituta. Fiquei dois anos. Aí eu comecei o meu contato maior com a comunidade surda. Comecei com a escola, depois participar dos jogos...todas as comemorações que tinha na comunidade...eu participava e...daí vem o curso...sem falar do namorado que eu tive...que era surdo...e isso ajudou um monte (P8).

Só o curso em sala de aula não adianta...tu tens que ir para outros espaços...Esse domínio [se refere à língua de sinais] é perdido no momento em que tu te exclusis um pouco da comunidade. Eu tinha contato com eles até durante os finais de semana...nos jogos, na catequese, na formação religiosa também...porque eu era uma das intérpretes da catequese também, fazia parte da pastoral...nós fazíamos as missas...Era um contato maior...porque eu tinha contato com os pequenos, com os adolescentes e com os adultos (P8).

A outra professora substituta também graduada em Educação Especial, tem especialização na mesma área e mestrado em Educação. Atuou durante dois anos como professora substituta no Curso de Educação Especial, na UFSM. Atualmente, é professora de surdos na Escola Estadual “Dr. Reinoldo Fernando Coser” de Santa Maria e é professora de terceiro grau em uma instituição privada, em outra cidade. A pesquisa que fez na dissertação de mestrado tratou da questão da fidelidade na interpretação em língua de sinais.

Essa professora , que chamo de P5, relata:

eu estou inserida nesse contexto educacional para surdos há 14 anos...15 anos. Eu tenho claro...que a minha trajetória acadêmica...compreendeu um período de transição dentro da educação de surdos...Nós trabalhamos questões no curso referentes a um formato bastante clínico da Educação Especial...nós vimos sobre abordagem oralista, comunicação total...e pinceladas sobre bilingüísmo...que era a nova proposta...que estava surgindo – bilingüísmo - estava surgindo na época que eu estava saindo [do Curso]...em 92.

Na Especialização...eu fiz um trabalho de estimulação com uma criança de dois anos e meio...baseada na língua de sinais...como primeira língua. Foi a minha primeira pesquisa direcionada a essa questão.

Essa mudança dessa minha visão...da forma de narrar o surdo...quando eu ingressei como professora substituta, na Educação Especial...e concomitantemente a isso já

ingressando no mestrado...já tentando entender um pouco o processo da interpretação em língua de sinais...Que processo era esse? Como é que era feito esse trabalho desse intérprete, desse mediador de duas línguas? O que é passado na verdade para o surdo? O que é que fica dessa mensagem? De que forma os surdos entenderam? Porque da interpretação?.

Em grande parte dos fragmentos das narrativas das professoras entrevistadas há recorrências discursivas sobre a formação clínica que tiveram. Colocam que, para a educação da alteridade deficiente, era necessário uma didática especial, onde os surdos pudessem ser corrigidos e curados da surdez.

O colonialismo dos saberes em relação aos surdos também é recorrente nas narrativas das professoras, quando discutem como vem sendo feita a formação nesse curso. São saberes desenvolvidos sobre o outro surdo, que são narrados pelo profissional ouvinte.

As possibilidades de dizer, ver e ler a pesquisa

De começo, quero fazer uso das palavras de Larrosa (1994, p. 69) para dizer que “o tempo no qual se constitui a subjetividade é o tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Em “Tecnologias do eu”, Foucault tem como uma das questões específicas os movimentos de subjetivação, entendidas por ele como aquelas que “permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de

outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo” (Foucault, 1990, p. 48).

Jorge Larrosa, através do pensamento de Foucault, manifesta grande interesse por e um sério comprometimento com novas perspectivas de análise no campo educacional. O autor problematiza a questão da diferença, da produtividade das práticas pedagógicas na produção das experiências dos sujeitos consigo mesmo e, mais recentemente, questões específicas da leitura e das narrativas. A narrativa é uma das cinco dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos³⁰ de produção e mediação da experiência de si (Larrosa, 1994)

O autor mostra como a narrativa é uma modalidade discursiva essencial para a construção temporal da existência de si e da auto-identidade. Mostra que a narrativa é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal; é aquela que determina, portanto, aquilo que conta com um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita em uma trama.

Narrar, diz o autor, é como “arrastar para frente”; é derivado de “gnarus”, que é “o que sabe” e “o que viu”. É uma imagem do falar como “representar” o que viu; ou, ainda, “o que narra é o que leva para frente, apresentando de novo o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (Larossa, 1994, p. 68).

Em um sentido reflexivo, como “narrar-se”, a narração pode separar as imagens associadas em componentes como, em princípio, uma divisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o

³⁰ Por dispositivo pedagógico, entende-se: 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 (Larrosa, 1994, p. 57).

diz. A pessoa, ao narrar-se, diz o que conserva do que viu de si mesma. Mas, por outro lado, o dizer-se narrativo implica uma ordenação temporal. Nesse sentido, Larrosa (op. cit., p. 69) assinala que “o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história”. E, por fim, a autonarração pode ser feita quando a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma para a contabilização de si.

O sujeito, então, constitui-se para si mesmo em seu próprio decorrer do tempo. Mas esse tempo da vida, esse tempo que articula a subjetividade não é só um tempo linear e abstrato, uma seqüência onde as coisas e fatos ocorrem sem interrupção. Para Larrosa (1994, p. 69), “o tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa”. Assim, o tempo transforma-se em tempo humano ao constituir-se narrativamente; e, na unidade de uma história, o eu forma-se temporalmente para si mesmo.

Para Connelly y Clandinin (1995), a investigação narrativa faz uso, cada vez mais, dos estudos sobre a experiência educativa. Dizem os autores que a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que “os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”³¹ (p.11). Portanto, o estudo da narrativa é o estudo da maneira como os seres humanos experimentam o mundo. Assim, os mesmos autores defendem a tese de que a educação é a construção de histórias pessoais, de histórias sociais. Que a educação é também a re-construção dessas histórias. E que os professores e

³¹ As traduções são de minha responsabilidade.

os alunos são contadores de histórias. Que tanto os professores quanto os alunos são personagens nas suas próprias histórias e nas dos demais.

Seguindo, o que quero fazer é contextualizar as narrativas através das vozes das professoras que constituem o universo na formação de professores para a educação de surdos no Curso de Educação Especial da UFSM.

Para analisar as falas das professoras, fico perto, em especial, das leituras e estudos da alteridade. Selecionei algumas tentativas de definição, principalmente trabalhando com a noção de experiência, formação e invenção.

Quando trato da experiência, quando trato da formação, me aproximo da concepção de Larrosa, para dar o significado dos termos. Ele diz que “a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca”. É “o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que *se* passa conosco” (Larrosa, 2002b, p. 66-67). [grifo meu].

O uso do termo “formação” tem sido bastante banalizado, principalmente no meio acadêmico. Trata-se de uma palavra de aparência comum, trivial, corriqueira, mas que merece ser discutida. O que define o processo de formação parece ser “para quem ela está voltada”, não havendo uma preocupação em trabalhar a questão.

Alguns autores contemporâneos, como Larrosa, Pérez de Lara e Skliar, vêm discutindo e trabalhando a formação como experiência.

Skliar (2002c)³² comenta quatro elementos que compõem o léxico do termo “formação”. Entre eles, a *experiência*, que é pouco salientada, pouco discutida e pouco entendida quando se trata da formação. É uma experiência que se faz, se dá, se oferece. Uma experiência que se manifesta na própria

³² Palestra realizada na Semana Acadêmica do PPGEDU/UFRGS, no dia 22/8/2002, tendo como título: “Caminhos Surdos na Pesquisa e na Formação de Professores”.

formatação do Programa de Formação. Geralmente, ela não é debatida, não é criticada, porque é o mesmo que discutir a nossa própria experiência como formadores. Isso tem a ver com a própria experiência de quem vai oferecer o curso, mas não tem a ver com a experiência do outro. O problema da experiência na formação pode ser daquele que está pensando a formação ou, dito de outro modo, é a experiência pensada do próprio professor.

Outro elemento de que trata a questão da formação é a *palavra*. Geralmente, parece que a única coisa que conta e é importante é a palavra que eu digo na formação, a palavra que eu trago na formação, que, nesse caso, é a palavra que o curso diz.

Um outro elemento que compõe qualquer idéia do problema de formação e da própria palavra de formação é a questão de como se entendem as *mudanças* – mudanças que estão implícitas em todo o processo de formação. A crítica que se faz é de que a idéia de mudança é freqüentemente vista em sua positividade, quando se sabe que as mudanças podem gerar efeitos contrários aos pretendidos.

Finalmente, o elemento que compõe toda a idéia de formação, toda a idéia do programa de formação é a *questão do outro*, uma questão que deveria ser discutida na formação de professores.

Nesse território de investigação educativa, a educação de surdos leva-nos a uma discussão sobre “como narramos os outros, de como os outros se narram a si mesmos e como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas” (Skliar, 1998b).

Parto da idéia de que o deficiente não existe e de que o discurso é sobre o outro, esse outro tão simplificado e tão banalizado, um outro que não é concreto, um outro que está fora da mesmidade, um outro que está fora do

meu tempo, um outro que é inominável, um outro que é inventado e que chamamos de anormal.

O *outro* é entendido por Larrosa e Pérez de Lara (1998) como tipos de pessoas como o louco, a criança, o selvagem, o estrangeiro, o delinqüente, o marginalizado, o deficiente, etc.

Nessa direção, Larrosa e Pérez de Lara (1998) apontam para a necessidade que temos do outro, pois “o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade” (p. 8). Com essas palavras, os autores querem dizer que necessitamos do outro.

Trago para esta pesquisa e uso do termo “invenção” ao contrário de “origem”. Foucault recupera a noção de Nietzsche ao dizer que não há verdade a ser descoberta, salientando o termo “invenção” (*Erfindung*), que se contrapõe a “origem” (*Ursprung*). A investigação da origem busca a forma imóvel e anterior a tudo que é externo, acidental, sucessivo, busca a identidade primeira do objeto. A origem dá lugar à verdade e torna possível um saber que recobre a verdade. Segundo Foucault (1995), a origem está na ligação inevitavelmente perdida em que a verdade das coisas se junta a uma verdade do discurso, que em breve torna-se obscuro e desaparece. A busca da origem implica ligação, forma, beleza, sabedoria. E o conceito de invenção ou fabricação abre espaço, por um lado, para a ruptura e, por outro, para um começo pequeno, insignificante, pobre. Seguindo a palavra *Erfindung*, dá para dizer que a verdade foi inventada, a partir de uma decisão, com base em ficções.

Não quero expor conceitos e definições, ou contar minuciosamente os significados das noções que aparecem na textura desta tese. O que pretendo é entender e articular as noções que aparecem e que

estão dissolvidas no corpo deste trabalho. São elas que, a princípio, pontuam aspectos considerados importantes para a análise dos fragmentos das narrativas das professoras que formam professores para a educação do outro surdo.

Minhas questões de investigação estão relacionadas ao processo de formação de professores de surdos da UFSM que, legitimados pelos discursos e saberes da universidade, são inventados e inventam uma outra forma de ser professor.

Minha intenção não é dizer que o Curso de Educação Especial de Santa Maria é bom ou ruim, e que este trabalho é um modelo novo. Não é isso. A minha intenção é problematizar algumas questões que estão engendradas nesse curso e que, de uma certa forma, estão produzindo o outro surdo. Quero buscar nas formas de se narrar e de narrar, como é inventado o outro surdo pelas professoras que formam professores para a educação desse outro. É isso que quero problematizar.

Muitos são os deslocamentos que poderiam ser feitos a partir dessa questão que, em um primeiro momento, se apresenta como ampla. Vou começar apresentando um conjunto de questões que estarão, ao meu ver, constituindo os caminhos investigativos desta pesquisa.

- De que experiência falam as professoras do Curso de Educação Especial da UFSM, quando falam de si?
- O que é que se diz quando se diz a *palavra* na formação?
- Qual o sentido de mudança/s e de que mudança/s falam as professoras do Curso de Educação Especial no projeto de formação para a educação do surdo?
- Como a alteridade surda é inventada na formação de professores no Curso de Educação Especial de Santa Maria?
- Como as professoras de professores configuram a necessidade

pedagógica em relação ao surdo?

O olhar investigativo sobre o narrar-se das professoras

O material de investigação foi sendo trabalhado e seguiu uma leitura exaustiva, o que me permitiu apontar possibilidades de análise das narrativas das professoras para desenvolver a pesquisa. Os caminhos foram sendo construídos através de um olhar cuidadoso e minucioso dos fragmentos das entrevistas das professoras que formam professores no Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação da UFSM.

Parece que o contexto de materiais que se produzem nas entrevistas inventa o aluno surdo, ainda que as narrativas dos futuros professores não apareçam como relato de alteridade. O que aparece são produções que a professora que forma está fazendo sobre o outro surdo. Portanto, os materiais nos levam a ver que são as narrativas das professoras que inventam o outro surdo.

Em um primeiro momento³³, fiquei inclinada em trabalhar com narrativas das professoras que formam e com narrativas dos professores que

³³ Ao desenvolver a proposta de tese, minha intenção inicial era fazer uma discussão analítica da pesquisa usando as cinco imagens do outro, ou seja, *o outro maléfico, a invenção maléfica do outro, o apelo á relação com o outro, o outro é um mistério e o outro é irredutível*, apresentadas por Skliar (2003). São imagens que aparecem na política, poética e filosofia da diferença para entender o outro. Queria buscar nas formas de se narrar e de narrar, quais as imagens do outro que aparecem e constituem a invenção do outro professor de educação especial para surdos e, ao mesmo tempo, como essa invenção é traduzida, levando à invenção do outro surdo. Na época em que apresentei a proposta de tese, era essa a minha problematização. E como material empírico, havia pensado nos relatórios produzidos por estagiárias que encontravam-se em fase final do Curso de Educação Especial da UFSM.

se formam. Mas senti a necessidade de fazer um recorte. E o recorte foi feito. Optei em trabalhar com as professoras que formam.

Mas não é minha intenção trabalhar com todos os fragmentos que aparecem nas narrativas das oito professoras do Curso de Educação Especial. Não tenho a pretensão da totalidade, da completude. Não quero correr o risco do exagero, da euforia e do fascínio pelos materiais.

Meu objetivo é analisar e buscar, nos fragmentos das narrativas das professoras que formam, como fica configurado o outro na formação de professores para a educação dos surdos.

Quando comecei a mexer com o material empírico – as narrativas – ainda não sabia como proceder com os arquivos.

E foi manipulando os arquivos com as narrativas das professoras objeto desta pesquisa que em um primeiro plano tentei sintetizar o que cada uma ou em conjunto achavam da pedagogia em relação aos surdos.

Enquanto lia as narrativas das professoras, fui desenhando um mapa por onde pensei que pudesse seguir a tese.

Muitas temáticas foram aparecendo enquanto esquematizava o desenho do mapa. As professoras falavam de: formação, experiência, curso de formação, educação especial, modelos conceituais, currículo, eu ouvinte, o outro surdo e sua língua, mudança, normal e anormal, identidade do outro, história, dicotomia entre prática e teoria, aquisição da segunda língua, instrutor, intérprete, respeito às diferenças, escola para surdos, etc.

Em um segundo plano, passando por um esgotamento do meu olhar, percebi na recorrência de algumas temáticas que, para propor a Pedagogia sobre o surdo, o que as professoras fazem é produzir um outro surdo. Elas falam todo o tempo da experiência que se passa. Elas confundem

Então, até aí os participantes da pesquisa eram os professores que se formam, e não as professoras que formam.

experiência com informação, com opinião, com conhecimento, com os anos de trabalho que têm com o outro. As professoras não falam, por exemplo, da experiência que se passa e acontece dentro delas, que as tocam, que ocorrem com elas, que chegam nelas.

Abaixo, apresento as possibilidades de olhar e dizer sobre o narrar-se das professoras, que é por onde vou entrar para descrever e analisar os dados da pesquisa.

- A formação como experiência no processo de formação para a educação do surdo;
- A formação como palavra no processo de formação para a educação do surdo;
- A formação como mudança no processo de formação para a educação do surdo;
- As imagens produzidas sobre a alteridade, que aparecem como invenção nas narrativas das professoras que formam:
 - ✓ o outro maléfico
 - ✓ a invenção maléfica do outro
 - ✓ o apelo à relação com o outro

II PARTE

A FORMAÇÃO

2. A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA

Com este capítulo pretendo mostrar o que as professoras do Curso de Educação Especial da UFSM falam da experiência de formar professores para a educação do surdo. De como essas professoras que formam relacionam a sua formação com a sua prática. De como a formação de professores é um processo de formação como experiência. E de como esse processo acontece nesse curso.

As professoras que participam desta pesquisa têm suas narrativas fortemente marcadas pela experiência que se manifesta na própria construção, na própria formalização do programa de formação. E é a nossa experiência que vai dentro do programa de formação. É uma experiência que não é crítica e não é criticada, exatamente por fazer parte do conteúdo desse programa que está sendo pensado. Uma experiência que não é discutida, porque seria o mesmo que discutir a própria experiência de quem está formando, ou seja, seria o mesmo que ameaçar a identidade do professor que forma.

Então, tudo o que é discutido da formação como experiência, se refere à experiência de quem vai propor o curso e não à experiência do outro.

É possível perceber, nesta pesquisa, com a análise dos fragmentos das narrativas, que todas as professoras falam da experiência que se faz, que se dá, que se oferece. Elas não falam de si.

Parece, então, que o problema da experiência na formação é só da experiência do próprio professor. Ela não diz nada a respeito da experiência do outro. Mas de que “experiência” falam esses professores?

O próprio termo formação é usado quase sem explicação. A formação simplesmente se desenrola, mas ela não é discutida.

Abordei, mesmo que rapidamente, os quatro elementos que compõe o léxico do termo formação - a *experiência*, a *palavra*, a *mudança* e a questão do *outro* - na I Parte deste trabalho: Territórios da Investigação – quando falo das possibilidades de dizer, ver e ler a pesquisa.

Esses elementos precisam ser debatidas quando se fala de formação, quando se olha essa formação, quando se pensa em formação.

A seguir, volto a discutir essas quatro questões na reflexão desses quatro elementos, que é quando aparecem as grandes diferenças no que se refere ao processo de formação. Tentei entender a formação a partir do olhar de Larrosa. Ele apresenta os quatro elementos que se refere ao processo de formação como experiência.

A experiência como informação

Quando nos referimos a experiência, estamos tratando de informação? Há uma sinonímia, um mesmo sentido ou um sentido próximo entre informação, experiência e opinião? O que significa termos experiência na atual retórica dos cursos de formação de professores de surdos? Responder a essas questões significa lançar mão de um arsenal epistemológico que nos permita traçar uma direção entre a experiência caracterizada como informação, opinião, tempo, e trabalho.

Tratar de informação não é tratar de experiência, ela não deixa lugar para a experiência. Isso se dá porque, segundo Larrosa (2002a), o sujeito da formação passa todo tempo preocupado em buscá-la, em digeri-la, em estar cada vez mais informado. Nesse sentido, a obsessão pela informação e pelo saber conseguem fazer com que “nada lhe aconteça”.

Vislumbra-se isso no momento em que as professoras do curso de formação apresentam preocupação em obter mais informações sobre as questões que envolvem o campo da surdez e da educação dos surdos. Elas estão muito mais preocupadas em saber mais coisas: sobre surdez, sobre o surdo, sobre a língua de sinais, sobre o bilingüísmo, sobre a identidade surda, sobre a comunidade surda, sobre a cultura surda, etc.

Ao abordar os elementos que compõem a experiência, estarei tratando tanto da forma como as professoras que formam professores receberam essas informações, como da forma com que elas vêm hoje informando os futuros professores.

Abaixo, selecionei alguns excertos que são recorrentes nas falas das professoras e que sinalizam a idéia de formação como experiência.

Desde se *“conhecer como se desenvolve a linguagem”*, como *“a função da língua de sinais”*, até sobre como *“a gente precisa estudar mais, que é a questão do aprendizado da segunda língua”* (P2). Em outro fragmento, aparece que *“o paradigma do bilingüismo começa a ser um elemento a mais na discussão”* (P4); ou *“aí eu fui buscar na especialização...conhecer um pouco mais sobre isso [a proposta bilíngüe] através de orientações, temáticas, enfim de leituras bem específicas”* (P5). Ou ainda, *“a gente já tinha quebrado...rompido um pouco com o modelo clínico...e nós passamos a estudar mais...a discutir o bilingüismo”* (P6). Outras informações como *“quando a gente começou a aprender a língua de sinais...então a gente começou a conhecer o surdo”* (P2), e *“nessas alturas eu já estava fazendo narrativas diferentes com relação aos surdos, à surdez e à diferença”* (P5). Todos esses são elementos que denotam a necessidade constante que tem os professores para dizer coisas que antes não sabiam, para ter mais informação de alguma coisa, o que não significa dizer que algo lhes tenha acontecido, que algo lhes tenha passado. De uma certa forma, isso significa que nem sempre estar bem informado, saber muito sobre determinada coisa é ter experiência sobre essa coisa.

Não estou dizendo que saber sobre tudo isso é ruim. Não estou dizendo que as professoras do Curso de Educação Especial da UFSM não falam sobre essas coisas ou não estão bem informadas na área da surdez. O que acontece é que elas não se colocam no lugar da experiência para explicar, por exemplo, sobre a identidade surda – no sentido de que isso é colocado, é jogado, é arremessado para os futuros professores de surdos. Elas falam que a identidade surda é múltipla, que a identidade surda assume formas multifacetadas, etc. Mas qual é a apropriação que têm disso? Qual é o entendimento? Qual é o sentido que se tem disso? Como essas coisas passam pelas professoras que formam? Como tocam? Como produzem mudanças? Existe um espaço onde têm lugar os acontecimentos?

Me atrevo a dizer que as professoras estão tomando isso simplesmente como informações; e são essas informações que são lançadas, são repetidas, são determinadas e impostas na formação de professores para a educação do surdo.

De antemão, posso dizer que essas mudanças não são rápidas, não são aceleradas, não são apressadas.

Para que elas aconteçam é preciso

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002a, p. 24).

A grande maioria das professoras entrevistadas dizem que não dá para tratar sobre a experiência, de ser professora de professores, sem antes fazer uma retórica da época em que foram formadas no curso que hoje elas formam.

Uma delas coloca que: *“É difícil de falar como está sendo a experiência hoje sem pensar no curso como ele foi quando eu entrei, a partir do momento em que eu me graduei aqui na UFSM, no Curso de Educação Especial”*. E complementa, dizendo: *“durante a minha graduação, nós não tínhamos discussão nenhuma a cerca da cultura do surdo, da pessoa surda...e o que tudo isso implicava”*; que o curso *“tinha uma proposta muito forte no sentido de como trabalhar com o surdo”*, e que muitas vezes os surdos eram tratados como *“deficientes auditivos”*. Então, *“a maior preocupação era que nós enquanto professores especiais...nós saíssemos do curso aprendendo a trabalhar e dar aula para a pessoa surda”* (P4).

Aqui dá para perceber que a experiência de formação que a professora que forma recebeu é uma informação que se passou, que aconteceu, mas não dá para perceber que tenha provocado mudança na forma de pensar a educação do surdo. A informação que agora dá às alunas formandas é: *“uma disciplina que eu acho que poderia dar uma formação boa para elas é a filosofia...elas tinham que conhecer como o surdo é percebido...na idade antiga, na idade média”* (P4). A idéia é de que, quanto mais informações as alunas têm de determinados campos de saber na área da surdez, mais elementos, mais dados, mais base elas terão para atuar na área da própria formação. Elas precisam se constituir como sujeitos informadores e informantes. A informação, como já vimos, não é experiência, é quase um cardápio de coisas.

Outra professora afirma, *“na minha formação, a gente não tinha uma visão do todo...a gente não tinha aquela visão de conhecer o sujeito”*. Comenta que teve uma formação *“bastante voltada a como fazer...a gente aprendia ou pelo conteúdo ou pela técnica do que a gente ia fazer com o surdo”* (P2). Aparece aqui, primeiro a idéia da totalidade, da completude do sujeito, do sujeito acabado e, segundo, de como o eu ouvinte - eu como professor ouvinte, eu e a minha formação – tenho obrigação de fazer, tenho o dever de fazer, tenho o saber de fazer.

Outra delas relata que ao entrar para o curso de formação de professores, não conseguia entender o surdo e a surdez, questionando-se sempre : *“Mas como? Mas como ele aprende? Como ele vai entender o que eu falo? Se eu falo e ele não ouve?”* (P1). E a resposta estava atravessada por todos os aparatos educacionais em que estava submetida enquanto fazia o curso, entre eles: os métodos, as técnicas e os recursos que aprendeu enquanto se formava. Ainda, relata que os professores do curso explicavam: *“mas ele entende...tu faz a expressão...ele [o surdo] faz a leitura...ele olha...ele tem que olhar*

para teus lábios, ele tem que ficar de frente...com a luz incidindo no teu rosto” (P1). E assim como aparece em trechos de outras entrevistas, essa professora também fala que: *“a nossa formação toda foi técnica...praticamente técnica”*. Ao se referir às disciplinas diz: *“tanto que as disciplinas que nós aprendíamos e que depois se perpetuou no curso...que ensinava a parte didática e pedagógica para trabalhar com a criança surda é Métodos e Técnicas” (P1).* O que o fragmento nos permite verificar é o quanto o professor que forma também (re)produz as informações que recebeu em sua própria formação. Percebe-se que o currículo do professor que forma é atravessado pela idéia da normalidade. E a normalização demanda que se crie ou se institua um padrão de referência. É a configuração a este padrão que determina o normal. E como já foi dito em outro momento desta tese, a norma é entendida por Ewald (1993), como um ato de comparação, de semelhança, uma medida comum que se estabelece na relação de um grupo a si próprio, consigo mesmo. E ser normal pode ser compreendido como estar na média, como uma medida que individualiza e que pode ser posto em comparação.

Os comentários de P5 e P6 sobre a formação que tiveram é de que: *“a minha trajetória acadêmica compreendeu um período de transição dentro da educação de surdos...nós trabalhamos questões no curso referente a um formato clínico da educação especial”*. E comenta ainda sobre as disciplinas que eram *“voltadas a métodos, técnicas e recursos para o surdo...nós vimos sobre abordagem oralista, comunicação total e pinceladas de bilingüísmo...que era a nova proposta, que estava surgindo...na época que eu estava saindo [do Curso] P5.* A professora P6 informa que: *“a gente teve um curso muito, ainda, daquele currículo mais clínico...que a gente diz...um modelo clínico terapêutico da surdez”*. Informa ainda que ao final do curso *“a gente já estava trocando do oralismo para o bilingüísmo” (P6).*

Aqui, gostaria de ressaltar que aparece novamente a construção de um currículo pensado como uma questão de método. Uma teorização tradicional do currículo que é centrado como uma questão basicamente técnica, racionalista. E o currículo, como se sabe, é um artefato escolar complexo e polemizado. Um artefato escolar importante que deve ser entendido “numa dimensão que vai muito mais além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola”; diz-se ainda que “qualquer teorização que envolva o currículo deve compreender que os saberes escolares (...) resultam de uma seleção feita a partir de um universo muito mais amplo de saberes” (Veiga-Neto, 2002, p. 60).

Como dá para ver, o currículo aparece nas falas das professoras como tópicos que estão vazios, mas a pedagogia para surdos se mantém. E, se esses tópicos que estão vazios são necessários, estamos nós – professoras que formam – fazendo uma grande produção do outro para se preencher esses vazios? A invenção do outro na formação será abordada na III Parte desta tese.

O que a maioria dos excertos nos permite verificar é que a formação das professoras que hoje formam aparece muito mais em como aplicar o conteúdo, em como usar os recursos e as técnicas para a educação do surdo. Falam do outro, e aí é que não acontece nada. Elas falam todo o tempo de uma experiência que se faz e que se manifesta na formatação do programa de formação. As professoras não transmitem a experiência como um acontecimento, como uma inquietude, como uma escuta, como uma abertura.

São professoras que formam, mas não falam de si e do que tem que ser feito na educação dos surdos. Elas necessitam falar de como foram produzidas, como foram constituídas, como foram fabricadas, para dizer

como é que elas formam, para justificar como elas formam. È só a experiência pensada do próprio professor que aparece, é por quem ela pensa a formação que aparece, mas não diz qualquer coisa em relação à experiência do outro surdo.

Mas será que existe uma diferença entre essa informação que a professora que forma recebeu, e o que vive agora, para pensar que aquilo que ela passa é uma experiência?

Eu ousaria dizer que não. Que não houve uma passagem, que ainda se continuam pensando, se produzindo, se fabricando, se constituindo como “sujeitos” que vivem numa sociedade de informação, numa sociedade do conhecimento, numa sociedade da aprendizagem.

A relação entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem” desperta interesse em Larrosa (2002a); ele coloca que é “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (p.22). Aponta, ainda, que a sociedade que é constituída da informação é “uma sociedade na qual a experiência é impossível”, e que a informação torna sem efeito nossas possibilidades de experiência.

Nós estamos formando, criando sujeitos de informação, porque nós não fomos constituídos como sujeitos de experiência – aquele sujeito do acontecimento que afeta de alguma maneira, que “produz alguns afetos”, que “inscreve algumas marcas”, que “deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2002a, p. 24).

A experiência como opinião

E quando nos referimos à experiência como informação, estamos tratando de opinião? Mas o que é uma opinião?

Estar informados e opinar faz parte da vida do sujeito moderno, que vive cada vez mais a busca da informação. Parece que a informação, assim como a opinião, se transformou em uma imposição, onde cada um de nós dá sua própria e particular opinião. E é por isso que estamos sempre opinando sobre alguma coisa, sobre qualquer coisa de que estamos informados. É preciso pensar melhor sobre os efeitos da experiência como informação, da experiência como opinião.

Assim como a informação anula nossas possibilidades de experiência, também a obsessão pela opinião faz com que não nos aconteça nada, faz com que não se tenha possibilidade de experiência. A opinião é “um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente” (Rancière, 2002, p. 71).

Então, “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião” é um sujeito que não é capaz de experiência (Larrosa, 2002a, p. 22).

O mesmo autor diz que na maioria das vezes esse opinar acaba sendo entendido como “estar a favor ou contra” alguma coisa. Isso nos remete à idéia de binarismo, como, por exemplo: se sou a favor do bilingüísmo, devo ser contra o oralismo; se sou a favor da língua de sinais, tenho que ser contra a língua oral, etc. E não é uma questão de ser contra ou a favor, e sim de problematizar como isso aparece nos cursos de formação.

O que tem sido colocado pelas professoras é que

a língua portuguesa é fundamental para eles. A escrita...quem sabe lá, dependendo da evolução e da técnica - a falada, ouvida talvez. Isso eu acho muito importante. Eu acho muito importante... claro que a língua de sinais é prioritária, é fundamental, é importantíssima, mas se eles tiverem condições de adquirir a língua portuguesa, aí eles vão ter que entrar nessa... para facilitar a vida deles mesmos, não tem como excluir o mundo ouvinte do mundo deles... assim de forma tão drástica (P1).

porque a gente coloca que o bilingüismo é trabalhar com as duas línguas. Fazer com que a criança...ela tenha o acesso ao conhecimento e desenvolva uma estrutura de língua e uma estrutura de linguagem...estruturas mentais...a partir...ou seja o desenvolvimento da parte cognitiva do pensamento...a partir da língua de sinais. Mas na hora de ela expressar esse pensamento que ela formulou através da língua de sinais para a língua portuguesa...que aparece uma dificuldade muito grande: Como é que a gente vai fazer isso? Como é que a gente vai explicar que aquilo que está escrito assim... agora é em português? (P2).

No momento da entrevista pergunto à professora: Quando tu falas em português, te referes ao português escrito? E ela responde:

Escrito...português escrito...não o português falado. Se for desenvolvido o português falado tudo bem...mas não é priorizado de forma alguma". A mesma professora ainda diz: "Então, isso a gente tá procurando saber...Qual é a melhor forma de se trabalhar. Porque a gente diz: Ah! É o aprendizado do português...é com segunda língua...mas ele é diferente para nós ouvintes aprender uma segunda língua - eu penso e assim eu estou vendo - de o surdo aprender uma segunda língua...que no caso tem uma estrutura que é de uma língua falada (P2).

A educação bilíngüe, dentro do paradigma da Educação Especial, continua mantendo dentro de si todo o discurso dominante, não como no oralismo e nem como na comunicação total, mas colocada agora como bilingüismo - que iria trazer uma outra forma de narrar o outro. De uma

certa forma, trouxe elementos sim, mas se manteve dentro de uma lógica ouvintista. O bilingüismo na educação dos surdos não deixa de ser uma forma de narrar o outro.

Como trabalhar com essa nova forma de narrar o outro? Entendendo a educação bilíngüe como o domínio de duas línguas, quer dizer, uma oposição entre língua oral e língua de sinais? Uma questão de segunda língua? Uma educação em que a língua de sinais não é a língua dos professores e profissionais ouvintes? Entendendo-a como uma prática ouvintista em que quem decide o que é melhor para a educação dos surdos são os ouvintes?

A experiência como tempo

Quando nos referimos a experiência estamos tratando de tempo? De que tempo tratamos? Tempo de informação? De opinião?

Estamos vivendo num tempo em que somos bombardeados pelas informações que nos chegam, cada vez mais rápidas, cada vez mais prementes. Um tempo em que não temos tempo para o acontecimento. Um tempo produzido pela força da informação e da opinião.

É assim que o sujeito moderno vive – tudo aquilo que se passa é breve, é rápido, é excessivamente volátil, é “cada vez mais depressa”. Nessa lógica, diz Larrosa (2002a) os aparatos educacionais funcionam de modo tão acelerados, que cada vez mais se torna impossível que algo nos aconteça. Que “cada vez estamos mais tempo na escola...mas cada vez temos menos

tempo”. E as universidades, os cursos de formação de professores são parte da escola.

Se pegarmos, hoje, situações que envolvem a formação dos professores para a educação de surdos, veremos um leque de informações que precisam ser ditas. São dadas informações para que o futuro professor saiba um pouco de tudo. São dadas informações para que se cumpra o que está na agenda, o que está em pauta, o que está na ordem do dia.

O sujeito moderno é um consumidor ativo de informações, e isso, de uma certa forma, acaba nos embrutecendo.

No fragmento que segue, me permito analisar bastante livremente a fala da professora, quando expõe que

eu não sei se isso é o suficiente, realmente...sabe? E isso eu me pergunto...fico me questionando muito...acho que eu devo fazer mais leituras...que ainda não é o suficiente...até pelas dúvidas que podem surgir no decorrer das aulas...então o professor tem que ter essa formação continuada...tem que estar sempre lendo...porque nunca se sabe...De repente de uma aula que tu está dando o aluno pode perguntar...das mudanças...acho que deve [o professor que forma] estar sempre estudando (P3).

Ao falar dos métodos, das técnicas, dos recursos que trabalha em disciplinas no curso de formação, a mesma professora coloca: “eles [os alunos do curso] dizem sempre que todos os professores [do curso] dizem que tem que adaptar, adaptar, adaptar” (P3). Para a professora P6, as temáticas que aprendeu enquanto acadêmica do curso de Educação Especial não foram suficientes para sua formação. Relata que

a metodologia do ensino para português...nós recebemos a metodologia do ensino de português no curso...Mas com o surdo? Como é que vou trabalhar com o surdo? Então é essa questão que a gente teve que buscar. E daí então a necessidade de saber sobre a segunda língua...de buscar...de estudar sobre segunda língua...e daí inclusive o meu projeto de mestrado foi em cima dessa necessidade...que eu senti ...de buscar um pouco mais...conhecer como que é trabalhar a segunda língua (P6).

Então, o professor que forma é alguém que precisa estar a par de tudo, se adaptando às novas necessidades, se atualizando, sempre se reciclando, que não pode perder tempo e sim aproveitar o tempo, que precisa seguir rápido tudo o que se passa, que precisa acompanhar o curso veloz do tempo. O que se pode com toda a certeza garantir é que hoje esse professor não tem mais tempo. E por não ter mais tempo, o próprio tempo atua contra nós nos conduzindo quase sempre à superficialidade.

A experiência como trabalho

Quando nos referimos à experiência estamos tratando de trabalho? Podemos converter experiência em trabalho?

É comum ouvir falar em teoria e se referir ao saber que vem e se aprende nos livros, nas palavras, nas escolas, nas universidades. É comum ouvir também que é no trabalho, com o saber da prática e do fazer, que se obtém a experiência. É possível constatar isso nos três fragmentos abaixo.

O primeiro diz que,

quando a gente fez a formação e quando a gente iniciou o trabalho a gente estava mais voltada para o “fazer”. Daí depois a gente, acho que passou por um período de “saber fazer”, a gente começou a entrar nessa questão assim de saber fazer. E aqui eu vejo que tem dois pontos...um é quando cai muito no saber e ele se distancia novamente do fazer...quando entra muito a questão teórica das coisas (P2).

O segundo e o terceiro fragmentos também são ditos com a mesma intencionalidade, ou seja, o saber decorre da teoria e o fazer da prática. Uma professora ressalta que

o primeiro desafio das alunas enquanto futuras professoras...um desafio que é colocado a elas é...da prática...é o desafio com a própria teoria...que eu acho...é uma teoria muito fragmentada (P5).

A outra professora ressalta que é preciso

muita leitura...eu acho que o professor precisa...prá ter esse respaldo teórico também...no decorrer da aula. Relacionar sempre muito com a prática... que os alunos querem isso também...não querem só ficar na teoria. Eles querem saber também como é que é essa atuação...como levar essa parte teórica para a prática. Isso eu acho que é a maior dúvida que eu percebo ...sempre eles querem saber como é realmente na atuação (P3).

Como dá para observar nos fragmentos que acabei de citar, são recorrentes nas falas das entrevistadas, questões teóricas que se referem ao saber e questões práticas se referindo ao fazer, ao saber fazer.

Para Veiga-Neto (2003), essas discussões entre teoria e prática na formação docente “são equivocadas, na medida em que partem de alguns pressupostos epistemológicos que são, no mínimo, problemáticos” (p.1). O autor argumenta que esse é “um falso problema”. Com isso ele não quer dizer que o problema não existe. Ele diz que o problema existe porém é falso,

ou seja, “ao invés de buscarmos uma solução para ele,” é mais atraente “darmos a volta por fora dele, examiná-lo de fora – ver de onde ele vem, como ele aparece – e, por fim, afastarmo-nos dele ou convivermos com ele sem levarmos muito a sério” (p.2). Coloca ainda que esse debate entre *teoria x prática*, são dois pólos facilmente identificáveis.

Aproveito para mostrar mais um fragmento de outra entrevista que identifica com detalhe esses dois pólos. Em um dos momentos, uma professora diz:

Eu quando professora...botava vocês no estágio no mesmo mês. Começava [o Curso] em começo de março... e em 15 de março vocês já estavam nas classes observando os alunos [os surdos]...e participando. Chegou um momento em que a [professora X] e a [professora Y] me disseram: não pode mais fazer isso. Porque...como é que tu vais colocar um aluno na frente de uma criança surda, sem ela [a futura professora] ter a teoria? Como é que ela vai fazer a prática? Se ela não tem a teoria? Só que, no meu entender, a teoria decorre da prática. Tu não faz por exemplo...Um matemático não cria uma hipótese se ele não percebeu a aplicação....prática daquilo ali....a lei da gravidade, o que aconteceu? É o Newton, né? Caiu a maçã? Atraiu...o outro. Entrou numa banheira cheia d'água....saiu água para fora...entrou uma massa suficiente [de água]....aquela que vai sair....Então todas as descobertas foram através de uma atividade prática. (P1).

Da mesma forma, outras professoras afirmam que:

Acho que a teoria tem que caminhar junto com a prática. Se ela ficar muito sozinha, muito filosoficamente falando...ela vai se perder...é extremamente necessário...eu sinto essa falta da leitura...tem que tá junto...mas não pode ser sozinha nenhuma das duas. Porque senão...uma das duas se perde...Teorizar só?...e daí como que isso vai para a prática então? Quem tá lá na sala de aula...como é que vai colocar isso? Tu tem que ter uma base teórica sólida...pra uma prática ser consistente também, né? E do mesmo jeito tem que ter uma prática que coloque em prática a teoria...que elas tem que caminhar juntas...E isso eu percebo nas gurias [alunas do curso] que estão se formando também...das que foram minhas alunas...Que havia muita leitura...só que

essa leitura só vai ter valor quando ela for para a sala de aula...e ela conseguir caminhar junto. E é isso que a gente pede e cobra na prática...quando tu vai avaliar as formandas, né? Relatório final. O que é que pesa? É esse casamento: Eu fiz tal coisa...por isso, por isso (P8).

Eu lembro assim, que a gente ficava muitas vezes, na maior parte das vezes, a gente ficava...sem saber porque estava fazendo tal atividade...porque o curso era eminentemente prático...não tinha teoria. E às vezes a gente perguntava...a gente se perguntava umas para as outras: porque eu to fazendo essa atividade? (P7).

E aqui eu vejo que tem dois pontos...um é quando cai muito no saber e ele se distancia novamente do fazer...quando entra muito a questão teórica das coisas...mas eu acho que existe assim, óh! Um estudo muito departamentalizado das coisas. Por exemplo...eles [os futuros professores] estudam o desenvolvimento da criança...mas não conseguem perceber isso na criança...eu vejo assim, óh! Tem aulas teórico-práticas desde o 3º ou 4º semestre já tem. Isso que eu vejo...a distância da teoria com a prática na formação das nossas alunas...por exemplo...tem uma disciplina...tem uma parte que é teórica e outra que é prática. Na prática elas vão para as escolas e trazem um relatório do que elas viram...e associam aquilo que foi trabalhado teoricamente nas disciplinas. Porém, eu acho que aí tem um ponto que não é bem trabalhado. Por exemplo...o que é que elas vão observar? Elas não sabem o que elas vão observar. O que é que elas vão relatar? E principalmente...qual é a relação que elas vão fazer com aquilo que elas observavam com a teoria que elas estão vendo. Então, esse vai e vem não tá acontecendo. De conseguir ter essa relação...do saber e do saber fazer. Do saber fazer eu digo assim...Que desde o início do curso conseguiam observar. Eu acho que isso é que tem que ser mais trabalhado como professor que faz a formação desses alunos. E aí estoura tudo na prática, né? Sim, porque lá na prática elas vão ter que dar conta (P2).

Observam-se duas posições de pensamentos que discutem sobre a relação entre teoria e prática. De um lado, aqueles que defendem a teoria como ponto de partida para a prática. De outro, àqueles que defendem a prática, a vivência pedagógica.

Os que defendem a posição da teoria inicial afirmam que é através dos estudos sobre os fundamentos da Educação que se constrói a prática.

Esses defendem a idéia dos estudos da Psicologia, a História e a Sociologia da Educação, como exemplifica Veiga-Neto (2003).

Aqueles que defendem a posição da prática afirmam que é através dela que se constróem os fundamentos da educação que serão entendidos; ou, dito de outra maneira, aquele que se prepara teoricamente vai construir sua própria pedagogia através dos fundamentos teóricos. E ainda o mesmo autor citado acima complementa: “muitos deles chegam a afirmar que qualquer teoria só tem valor se é retirada do concreto de nossas práticas” (op. cit).

Existe uma grande confusão entre experiência e trabalho, entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre saber e saber fazer. E uma coisa não tem nada a ver com a outra, ou seja, “que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é inimiga mortal da experiência” (Larrosa, 2002a, p. 24).

É possível observar que as professoras que formam confundem experiência com trabalho ao referir a própria formação que tiveram à sua prática. Mas, onde está essa experiência vivida? De quem é a experiência vivida?

Uma relação que as professoras fazem é a de considerar o fato de que elas têm alguma experiência de trabalho com surdos. Que todas elas têm uma experiência vivida no dia-a-dia com os surdos.

Na mesma palestra que mencionei na Parte I deste trabalho: Territórios da Investigação – das possibilidades de dizer, ver e ler a pesquisa, o professor Carlos Skliar disse que “a formação, ela não é uma experiência senão um momento imediatamente anterior à experiência”. Então, uma das discussões é a de considerar o processo de formação como processo de experiência, como experiência.

Um dos problemas na formação pode ser a dissociação em experiência vivida e experiência pensada. A experiência, especialmente a experiência na educação, vem sendo dissociada em experiência vivida e experiência pensada. O que quero dizer é que num programa de formação existem aqueles que têm uma experiência vivida – são os professores que estão em sala de aula, aquele professor que trabalha cotidianamente com o “sujeito”. Por outro lado, existe uma experiência que é só pensada – que é dos professores que estão na academia, dos professores que preparam os cursos de formação, dos professores que formam – são esses os professores que possuem o poder da experiência pensada. Mas, o que tem valor na maioria das formações é a experiência pensada de quem faz o curso, de quem pensa a formação. E quem faz o curso, quem pensa a formação, imagina ou acredita que do outro lado não há nenhuma experiência, nem mesmo experiência vivida. O que acontece é que a academia se responsabiliza pela experiência pensada e deixa para a escola a responsabilidade da experiência vivida – que é tratada como uma experiência que não vale a pena. Esse é outro problema que aparece na formação, como refere Skliar na mesma palestra citada anteriormente, é partir da idéia equivocada de pensar que existe uma experiência vivida mas que não foi pensada, e de que há uma experiência pensada, mas que não foi vivida.

Como exemplo, posso citar trechos que corroboram para apontar sobre a experiência vivida pelas professoras que formam.

Quando eu entrei na universidade já tinha uma prática. Já tive uma prática. Poucas com surdo. Dei aulas particulares...trabalhei numa APAE...que tinha alguns surdos... Então, o que eu percebo é assim...enquanto professora na universidade nesses dois anos...eu tive a riqueza de ser professora da Prática. Eu acho que isso não me separou completamente...não me teorizou mais exclusivamente. Mas eu comecei

fechando o segundo ano [se refere ao tempo em que esteve como professora substituta no curso de formação] já sentindo uma sede de eu ir para a sala de aula, sabe? Pra ti [se refere às professoras que formam] conseguir discutir melhor com as gurias [alunas do curso]. Eu percebo isso...que tu tem que também tá com esse contato com a prática (P8).

Depois que eu me formei eu fui trabalhar no estado...em classes especiais...trabalhei aqui em Santa Maria também numa escola...que recebia surdos do internato (P7).

Eu me formei na graduação...depois entrei na especialização...tive uma experiência rápida como professora de surdos...foi na APAE...eu trabalhei lá uns nove meses (P3).

Eu trabalhei na APAE...durante três anos...e ali também o formato...a estrutura era...bastante clínica...nós fazíamos atendimento para surdos...num período de quarenta a cinquenta minutos (P5).

Eu comecei a trabalhar no Duque [se refere à escola municipal em que trabalhou] com a classe especial de surdos...eu comecei a rever...a estudar uma maneira de ensinar, porque a gente se depara com os alunos e tu tem ...uma realidade e ali tu tem que agir, tu tem que atuar, tu tem que interagir...e o importante que a gente tem que sempre relacionar a teoria com a prática (P6).

Como entender, então, o processo de formação acontecendo ao mesmo tempo como vivido e pensado? Esse é mais um problema que devemos entender quando tratamos de experiência. Principalmente, quando a experiência vivida e pensada se refere ao terceiro elemento da formação, ou seja, a questão do outro. Esse elemento é assunto a ser discutido na III Parte deste estudo.

A experiência de que falam as professoras que formam se trata de uma simples descrição de onde trabalham ou com quem trabalham. É uma

experiência vivida com os surdos, seja atuando em classes especiais, no sistema regular de ensino, em APAES, em serviços de atendimento complementar, em salas de recursos, em hospitais, em escolas para surdos, dando aulas particulares, ou em outras instituições que trabalham com surdos. Isso aparece na historicidade das vozes relatadas por elas.

3. A FORMAÇÃO COMO PALAVRA

A formação é “resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra”; ou, dito de outra maneira, uma relação que se constitui, é configurada, quando a palavra “tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (Larrosa, 2000, p. 46).

Larrosa (2001, p. 290) tem discutido essa questão utilizando fragmentos de alguns poemas, como o de Antonio Porchia, que diz: “O que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo”. Ou o fragmento do poema de Roberto Juarroz, que revela: “Entre quem dá e quem recebe, entre quem fala e quem escuta, há uma eternidade sem consolo”. Outra passagem, de outro poema de Juarroz, é o “Jogo triplo da palavra: a *palavra que te digo*, a *palavra que ouves* e a *palavra que é*”.

A idéia desses fragmentos é “o da divisão constitutiva da palavra, da divisão original entre a palavra e o seu *dizer*, sempre já dividido, multiplicado” (Larrosa, 2001, p. 290).

Tornam-se fundamentais, então, as colocações de Larrosa sobre a “palavra que é”:

diz cada vez coisas diferentes em uma repetição que é diferença e uma diferença que é repetição. A palavra duplica-se cada vez que se comunica. Por isso, a comunicação, o dizer-se da palavra, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente. A palavra que é, que dura, que se mantém sempre a mesma, se multiplica e se pluraliza porque diz, cada vez, algo singular, porque o dizer-se da palavra é, cada vez, um acontecimento único (op. cit. p. 290-291).

Como seria a questão da palavra na formação? Na formação, em geral, o que conta é a *palavra que eu digo*, o que eu faço para que essa palavra que eu digo seja a palavra oficial, a palavra do texto, a palavra legal.

É costume em qualquer experiência de formação chamar a formação - de experiência de formação e não unicamente de formação. Isso porque parece que a formação é como deixar pendente a questão da experiência até o momento em que chega a prática.

Na experiência de formação em relação à palavra – geralmente a palavra que digo é a palavra oficial, é a única palavra possível.

Nessa outra idéia de experiência de formação, fazendo referência ao poema de Roberto Juarroz, há quatro palavras dentro dessa palavra. Então, dizemos claramente que cada palavra que se diz é, ao mesmo tempo, única – é a palavra que eu digo. Me coloco como emissor da palavra, como único autor da palavra.

Mas essa palavra que eu digo também é a palavra que se ouve. Ou, no caso dos surdos – a palavra que se vê³⁴, que é a mesma coisa.

A palavra que eu digo, não é a mesma palavra que é. A questão da palavra que eu digo é crucial na experiência de formação. É crucial no sentido de considerar que ao mesmo tempo que eu digo uma palavra, existe uma palavra que se ouve – e que não são as mesmas palavras. Então, sabe-se com clareza que a palavra que se diz não é a palavra que se ouve.

Fazem-se muitas experiências, mas não se pensa como as vozes que são ditas podem ser ouvidas de forma totalmente diferente. E cada palavra dita é uma palavra ouvida, de um outro modo, sentida.

Se, por exemplo, digo a palavra bilingüísmo ou a professora que forma diz a palavra bilingüísmo – se dizem várias palavras bilingüísmo ao

³⁴ De acordo com Skliar (2002a), essa questão não é de fisiologia, senão de cultura. Nas palavras do autor: “no caso dos surdos a expressão mais adequada seria a palavra vista. Mas, em nenhum momento dos dois exemplos (palavra vista/palavra ouvida)” está “fazendo referência ao registro sensorial e sim ao registro que faz o outro ouvinte e o outro surdo” (p.5).

mesmo tempo. Quando se diz bilingüísmo se quer dizer várias coisas ao mesmo tempo. Há múltiplas palavras na palavra bilingüísmo. A palavra bilingüísmo diz cada vez coisas diferentes em uma repetição que é diferença e uma diferença que é repetição.

A palavra bilingüísmo duplica-se cada vez que se comunica. Por isso, a comunicação, o dizer-se da palavra bilingüísmo, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente.

A palavra bilingüísmo, que é, que dura, se mantém sempre a mesma, se multiplica e se pluraliza porque diz, cada vez, um acontecimento único.

A seguir, descrevo alguns fragmentos que tratam sobre isso: do que dizem as professoras sobre bilingüísmo no processo de formação de professores de surdos no Curso de Educação Especial da UFSM.

Porque a gente coloca...que o bilingüísmo é trabalhar com as duas línguas. Fazer com que a criança...ela tenha o acesso ao conhecimento e desenvolva uma estrutura de língua e uma estrutura de linguagem...estruturas mentais...a partir...ou seja o desenvolvimento da parte cognitiva do pensamento...a partir da língua de sinais. Mas na hora de ela expressar este pensamento que ela formulou através da língua de sinais para a língua portuguesa... aparece uma dificuldade muito grande: Como é que a gente vai fazer isto? Como é que a gente vai explicar que aquilo que está escrito assim, agora é em português?...Então, isso a gente tá procurando saber...Qual é a melhor forma de se trabalhar. Porque a gente diz...é o aprendizado do português... é com segunda língua...mas ele é diferente para nós ouvintes aprender uma segunda língua...eu penso e assim eu tô vendo...de o surdo aprender uma Segunda língua...que no caso tem uma estrutura que é de uma língua falada. A gente tá tentando...ir passando a estrutura da língua portuguesa...mas na hora de ler em português...daí cai muitas vezes num português sinalizado...então o que é que acontece? É a estrutura do que?...É uma mistura...aquilo que a gente falava no bimodalismo...de a gente utilizar junto. Então, se faz bimodalismo? Como é que a gente poderia fazer diferente? Isso é uma questão ainda...a gente tem que estudar mais (P2).

em 85, mais ou menos, por volta de 86...nós [as professoras do Departamento de Educação Especial] entramos em contato...com a questão do bilingüismo...a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda.O Behares [lingüista uruguaio] estava palestrando sobre bilingüismo...e a gente se interessou...porque a gente já estava desde 85...84...numa busca...numa mudança paradigmática da questão dos surdos. A partir daí...quando o Behares veio...é que teve todo um trabalho, uma mudança...e a gente tinha reuniões com ele no departamento...E aí o trabalho foi todo...se modificando em relação à surdez...isso não quer dizer que o trabalho esteja já numa fase bem...adiantada em termos de cultura, de língua, de toda a educação de surdos...mas eu acho que a gente conseguiu fazer uma mudança de...filosofia...não quer dizer que a educação dos surdos se resume à língua de sinais...mas que passa por aí passa...e é o meio de comunicação deles. É como qualquer outra língua. A criança precisa ter uma língua para depois desenvolver uma série de outras coisas...como a segunda língua...e dar conta da cultura. De toda a educação...de toda a visão de mundo. Isso ele vai aprender com os seus...no convívio dos seus...da sua comunidade, da sua região, do seu país, da sua língua. E a primeira coisa é aquisição da língua. Qualquer criança, seja ela surda ou não (P7).

dentro da concepção bilingüe o professor tem que saber passar a língua de sinais...que é a primeira língua do surdo. Os alunos do Curso de Educação Especial...esperam receber muitas técnicas...prontas...de como aplicar para o aluno surdo. A gente acaba discutindo sobre...aquisição da segunda língua...de conversar com as alunas...de ver como que elas poderiam trabalhar essa aquisição da segunda língua...como que elas vão desenvolver... até mesmo a língua de sinais...como elas poderiam trabalhar (P3).

a gente começa a pensar numa proposta de educação bilingüe...eu já saio do curso pensando na questão da aquisição da língua de sinais...e da segunda língua...mas ainda...eu me vejo como instrumento para levar a língua de sinais para os ouvintes...principalmente para as famílias...e eu faço isso...depois que eu chegava da escola eu tinha grupo de pais que eu ensinava a língua de sinais (P4).

Me parece que existe uma grande ambigüidade no uso do termo bilingüe. A maioria das professoras tomaram essa terminologia da lingüística e continuam pensando que se trata da mesma capacidade que tem as crianças ouvintes em desenvolver potencialidades ou conhecimentos em duas

línguas. O que supõe também o mesmo projeto dominante na educação especial, só que o que muda é o instrumento através do qual chegamos à língua oficial. Quer dizer, no oralismo, para chegar ao domínio da língua oficial, se usavam determinadas práticas, determinados instrumentos. Agora, para o bilingüísmo, o que muda é o instrumento para se chegar ao mesmo objetivo. O que muda é que agora vai ser utilizada a língua de sinais como recurso instrumental para o domínio da língua oficial. Mas, o que significa dominar o português? O que significa para o surdo essa questão das chamadas segundas línguas? Essa ambigüidade cria falsas condições de bilingüísmo. Assim, separa a língua da cultura e simplesmente essa língua é utilizada como uma língua para chegar ao conhecimento oficial, e depois é deixada de lado. Muitos projetos bilíngües argumentam de que a língua de sinais não é a língua da educação, mas a língua dos outros. E usam essa língua para se chegar à língua oficial. E assim se gera uma compreensão errada sobre os surdos, ou seja, dominar a língua oficial é indispensável para ser como os outros ouvintes, os outros normais. E, por mais que os surdos aprendam alguma coisa da língua oficial, isto não constitui a possibilidade de ser como os outros.

O problema é que, geralmente, se fica com a palavra que eu digo e não interessa a palavra que dizem os outros. E esse é o tipo de formação que acontece: pensar só na palavra que eu digo.

Posso dizer então que não existe formação onde coincida a palavra que eu digo com a palavra da formação. O que acontece, o que se vê, tem a ver com o fazer didático para ver como se processa a formação, como se lê o texto. E isso vai muito além de experimentar o que tu ouviste do que eu disse. Mudam-se as didáticas, mudam-se as dinâmicas simplesmente para voltar a impor a minha palavra, a palavra da professora que forma - a palavra que eu digo.

Em toda a experiência de formação , além da palavra que eu digo e da palavra que se ouve, temos a palavra que é . E digo a palavra que é porque se trabalha muito, principalmente nos cursos de formação, com essa definição textual, quase que acadêmica. E aí não interessa o que é que eu digo, o que é que se ouve. O que interessa é a palavra que é, é a palavra oficial, é a palavra do dicionário.

O que aparece muitas vezes nos cursos de formação é a relação feita entre a palavra que eu digo com a palavra que é. E aí vem o quarto elemento da palavra, ou seja, toda a palavra também é a palavra que não é. No jogo tríplice da palavra pode-se

requerer um quarto elemento para acabar de levantar a multiplicidade do seu sentido inacabável: toda a palavra é também, além da que se diz e que digo/ da que é ouvida e que ouves/ de que é, simultaneamente, a palavra que não é (Skliar, 2002a, p.6).

A palavra que não é quer dizer que simultaneamente estamos nesse tempo não só da palavra que se diz e que digo ou da palavra que é ouvida e que ouves.

No processo de formação, não ouvir as palavras que não são é como estar programado para seguir nessas palavras, sem pensar que muitas dessas palavras são aquilo que não são. E muitas vezes no processo de formação se trabalha sobre o que não é. Como por exemplo: a mudança na educação não é isso, o currículo não é isso, a experiência de ser surdo não é isso. Tudo isso fica de lado na formação. É preciso estar sempre dizendo, estar sempre repetindo: a palavra que se diz/a palavra que eu digo e a palavra que é.

Então, é como ter duas situações totalmente opostas. De um lado, aparece o que são os programas curriculares nacionais, como eles se apresentam – a palavra que eles dizem e a palavra que é. De outro lado,

aparece os dois elementos – a palavra que se ouve e a palavra que não é. Esses elementos parecem ser os mais interessantes no processo de formação. Talvez esteja aí a grande melhora dos projetos de formação de professores – mas não só como dispositivos técnicos, não como objeto que têm como finalidade melhores condições para se ter um conteúdo, não só considerar a formação como experiência vivida e pensada. É preciso pensar a experiência de formação incluindo os quatro sentidos da palavra, e não só um – que de modo geral é a palavra que digo. Mas incluir os outros sentidos também, ou seja, a palavra que é, a palavra que se ouve e a palavra que não é.

Neste estudo, trato do que dizem as professoras que formam e da palavra que é na formação de professores no Curso de Educação Especial da UFSM. Deixo para outro momento, para outro trabalho, discutir a palavra que se ouve na formação, a palavra que a aluna ouve na formação.

No processo de formação de professores, no mínimo, é preciso discutir essas quatro palavras em cada palavra. Trabalhar ao mesmo tempo as quatro palavras que aparecem incluídas na palavra bilingüísmo, por exemplo. Porque, as palavras dizem cada vez coisas diferentes em uma repetição que é diferença e uma diferença que é repetição. A palavra duplica-se cada vez que se comunica. Isso é um exercício de pensar que há quatro palavras que estão dentro de cada palavra. Assim pode-se pensar qualquer curso, qualquer processo de formação.

4. A FORMAÇÃO COMO MUDANÇA

Na educação especial ou na educação dos surdos se vem trabalhando com permanentes mudanças de paradigmas. E a noção de paradigma não é, ou não está bem aplicada a essa situação, por razões como: primeiro, para se ter um novo paradigma deve se ter avaliado profundamente o que aconteceu antes. E isso não tem ocorrido. Fala-se da educação bilíngüe sem ter avaliado razoavelmente o que tinha acontecido antes. Segundo, hoje se fala da inclusão sem ter avaliado em que medida esse processo faz ou trás exclusão³⁵.

Então, tudo o que está acontecendo, tanto na educação dos surdos como na educação geral, depende do processo de formação de professores.

³⁵ Para mais detalhe sobre essa questão, consultar: SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da anormalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 24. N. 2. Jul./dez. 1999b. LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da normalidade surda nos discursos da educação especial*. Parte III, item 4: Inclusão/Exclusão: Mecanismos para gerenciar a anormalidade surda. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação). VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Mas qual é a mudança? Que mudanças fariam as professoras do Curso de Educação Especial no projeto de formação em que elas estão envolvidas? A análise que fazem é a partir da idéia dos sentidos de mudança em educação ou a formação tem que ser como especialista ou generalista?

O sentido de mudança aparece quase que naturalmente associado à questão da formação. Parece que ao se pensar uma formação automaticamente se pensa numa mudança, que ao falar em formação espontaneamente se fala também numa mudança. E até parece que só hoje se percebe e há um tempo de mudança.

Estamos fatigados/as de ouvir, de ler ou ver em qualquer seminário, conferência, palestra, texto, artigo ou livro, afirmações como: “o mundo vive uma multiplicidade de transformações e mudanças”, “estamos num tempo de mudanças”, “estamos em constantes transformações e mudanças”, etc. Todo mundo hoje fala que esse é um tempo de mudanças.

Mas e qual é o significado que estamos dando às mudanças? De que mudanças estamos falando?

A mudança pode significar, ao mesmo tempo, duas coisas. Para entender o que significa, busco da filosofia uma distinção entre a mudança como metástase e a mudança como metamorfose.

A experiência como metástase

È comum pensar “que toda a mudança em educação deve ter como ponto de partida uma mudança nos textos oficiais e nas leis e decretos

que regulam os acontecimentos educativos institucionais”; é comum também pensar que nas concepções pedagógicas da atualidade “a/s mudança/s devem não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos” (Skliar, 2001, p.12). Entre os códigos pedagógicos, Skliar destaca: a mudança do currículo escolar, a mudança dos programas na formação de professores, a mudança e manipulação das didáticas e dinâmicas do currículo, etc.

O significado da mudança como metástase pode ser observado e na educação isso tem tudo a ver – nos textos, nos códigos, nas leis, nos decretos e nas constantes reformas e auto-reformas de nós mesmos, sempre insatisfeitos com a educação, que acaba sempre nos “matando”. Nós inventamos e matamos aquilo que inventamos. Nós criamos uma mudança e destruimos essa mudança. Nós fazemos mudanças na educação, mas elas são rápidas, são aceleradas, são apressadas. É assim que a criamos e é assim que acabamos levando-a à destruição. Quer dizer, ao mudar nós matamos o hipotético objeto da nossa mudança. Queremos mudar sim, mas ao mudarmos fazemos um massacre, destruimos o próprio sujeito da nossa mudança.

Nos processos de formação estamos acostumados a justificar a mudança a partir de uma mudança de texto ou de uma mudança de lei. E essa trajetória leva à necessidade de considerar que depois de mudar o texto, de mudar a lei é preciso mudar o código escolar. O que interessa nessa mudança, uma vez que a lei e o texto mudam, é mudar o currículo, é mudar as dinâmicas, é mudar as didáticas. E mudar a didática, por exemplo, não vai além do que “orientar o mais eficiente e eficazmente o fazer pedagógico” (Veiga-Neto, 1996, p. 165). O grande objetivo é mudar e manipular esses códigos, mas o professor continua sendo simplesmente um técnico que opera mudanças feitas pelos especialistas ou políticos. E o que tem de mais

problemático com o tecnicismo, diz Veiga-Neto, “não são os métodos e as técnicas, mas o papel que o tecnicismo atribuiu aos métodos e as técnicas”. E como os métodos e técnicas não são neutros, pode-se “desenvolver e aplicar métodos e técnicas a serviço de outras alternativas sociais e políticas” (op. cit. p.165). Pode-se inclusive condenar o tecnicismo, desde que se mantenham salvos os métodos e as técnicas.

Essa mudança de código pode ser vista nas colocações das professoras do Curso de Educação Especial, quando falam do currículo escolar, das didáticas, das dinâmicas, dos programas de formação de professores, entre outras. É a mudança que também a América Latina e o Brasil fizeram, e continuam fazendo, com maior eficácia até hoje. É mudar os currículos, os procedimentos que são transmitidos pelo educador ao educando, as atividades em sala de aula, etc. E ver depois o que acontece. É assim que está se fazendo mudança/s no curso que forma professores para a educação do surdo. É assim que acontece a experiência como metástase. Abaixo, alguns fragmentos das falas das professoras que sinalizam o que acabei de dizer:

O que eu percebia do currículo, enquanto eu estava como professora...eu tive o privilégio de participar da comissão de reformulação curricular...que é uma coisa que a gente já estava esperando, buscando...que é a introdução da LIBRAS no currículo do curso, que é um contato maior com a comunidade surda...que é essa aproximação maior (P8).

A organização do currículo do curso...quando nós vamos para a prática já...quando eu fui para a prática já com uma visão mais assim...quando começamos com o bilingüismo...daí eu como profissional...trabalho com sentido de sentir falta de algumas questões básicas...que o curso não ofereceu...não proporcionou. A principal delas é a língua de sinais. A gente sabe que o professor para trabalhar com

surdos...ele tem que ter o domínio...conhecer bastante, pelo menos a língua de sinais (P6).

Isso também não quer dizer que a educação dos surdos se resume à língua de sinais. Também não é isso...mas que passa por aí passa e é o meio de comunicação deles. É como qualquer outra língua. A criança precisa ter uma língua para depois desenvolver uma série de outras coisas...dar conta da cultura...de toda a educação...de toda a visão de mundo com os seus...no convívio dos seus...da sua comunidade...da sua região, do seu país, da sua língua. E a primeira coisa é a aquisição da língua, né? Qualquer criança, seja ela surda ou não (P7).

Quando terminar a reformulação curricular...acho que é para o segundo semestre...eles [os professores em formação] vão começar com língua de sinais...vão ter quatro disciplinas de língua de sinais...vai ser ofertada pelo curso [se refere as disciplinas de LIBRAS I, II, III e IV prevista na grade curricular do novo currículo do Curso de Educação Especial que iniciou neste ano de 2004 - serão ofertadas no 4º, 5º, 6º e 7º semestres sucessivamente]. Então eu acho que é muito importante as alunas saberem. Porque hoje, se a gente for pensar dentro da concepção bilíngüe...o professor tem que saber passar...a língua de sinais...que é a primeira língua (P3).

Acho que esse processo, ele começou a ser modificado...pra mim...eu comecei a sentir assim...tenho que pensar diferente, tenho que fazer diferente...quando a gente começou a aprender a língua de sinais...que foi em 85, 86 (P2).

No final do meu curso a gente começava a pensar numa proposta de educação bilíngüe...eu já saí do curso pensando na questão da aquisição da língua de sinais...mas ainda eu me vejo como instrumento para levar a língua de sinais para os ouvintes...principalmente para as famílias...e eu faço isso...tinha um grupo de pais que eu ensinava a língua de sinais. Mas eu penso que nós enquanto professor ouvinte...tem que saber...em relação ao domínio da língua de sinais (P4).

é importante hoje...o educador especial tem que ter o domínio ...da língua de sinais...que não se admite hoje o educador especial – no caso da surdez – que não tenha esse domínio da língua de sinais (P3).

a questão dos surdos é a aquisição de outra língua ...é o princípio de tudo é que gera essa diferenciação. É uma questão de língua e depois...daí é que nós temos que adaptar todo um outro currículo...uma forma de pensar...uma forma de educar...uma forma de tratar com todos esses surdos (P7).

A questão lingüística aparece como ponto central de identidade da alteridade surda nos relatos das professoras. Para elas, o problema na educação dos surdos está em introduzir a língua de sinais no currículo do curso em que trabalham. E sabemos que apenas criar uma nova disciplina não resolve. Que a língua de sinais não é o problema. Que “muitas vezes a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral” (Lunardi, 2003, p. 174). O que existe é o discurso hegemônico que faz com que o problema na educação dos surdos seja a língua oral. A língua de sinais existe, ela é adquirida, desenvolvida, praticada e faz parte de práticas comunitárias. Então, isso não é problema para a educação. O que vejo como problemático são as interferências ideológicas, políticas, discursivas que fazem desse objeto o problema. O que vejo como problema é que a língua de sinais “ainda é compreendida como um meio de normalizar ou de tornar a vida surda mais acessível”; e que “muitas vezes é aceita como uma necessidade, para que outras patologias lingüísticas sejam inventadas”; e mais ainda, “para que a sintomatização seja garantida como uma forma de delimitar lugares preestabelecido na modernidade” (Lopes, 2002, p. 122).

Alguns especialistas, como antropólogos, lingüistas e sociólogos, interessam-se pelos surdos ao observarem fatores como: “os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais” e “a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos,

melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada”, e ainda “não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos de pais ouvintes” (Skliar, 1997, p. 141).

Não é problema estudar como os surdos adquirem a língua de sinais. Isso não resolve, porque eles simplesmente adquirem a língua de sinais. O que importa são as práticas educacionais, os dispositivos pedagógicos, as formas materiais através das quais esse processo deixa de ser natural e passa a ser objeto de pesquisa e a interferir sobre essa aquisição. Isso sim é um problema. A burocratização da língua de sinais, tanto nas pesquisas como nas escolas. Nesse sentido, burocratizar significa estar observando, estar planejando, estar discutindo todo esse processo que é natural. E burocratizamos no sentido de colocar horários, colocar pessoal específico, reduzindo e limitando as atividades. Isso é o que tem acontecido e continua acontecendo no curso de formação de professores para a educação do surdo na UFSM

Hoje, o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão profundamente relacionados. Para Larrosa (1994), “as práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de ‘conteúdos’ em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas” (Larrosa, 1994, p. 40). O autor diz ainda que a educação é compreendida e exercitada cada vez mais como tratamento e terapia, e “a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação” (Larrosa, 1994, p. 40).

Para o mesmo autor, a antropologia contemporânea, no sentido em que determina o que entende ser humano, não pode se afastar do modo como “o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser

uma pessoa formada e sã (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é uma pessoa ainda não formada ou insana)” (op. cit., p. 40).

Trago o exemplo do ensino do português como segunda língua para mostrar como as professoras que formam, no Curso de Educação Especial da UFSM, seguem a idéia de que a mudança inicia pelos textos oficiais, pelas leis, pelos decretos, entre outros, que vão estabelecer os eventos educativos institucionais.

O texto oficial do MEC/SEESP (1997) diz que a aquisição da língua de sinais (L1) é condição necessária para que os surdos aprendam a língua portuguesa (L2) como segunda língua. Dito nas palavras do texto “se tiverem adquirido...a LIBRAS como primeira língua (L1), as crianças surdas...poderão ter desempenho melhor no português escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades”; diz ainda que “...os alunos surdos devem estar inseridos em um processo de aprendizagem...da escrita do português, sua segunda língua (L2)”. E que “uma L2 pressupõe uma L1, isto é, a língua brasileira de sinais deve ser pressuposta para o ensino da língua portuguesa para surdos” (Brasil, MEC/SEESP, 1997, p. 165).

Percebe-se nos fragmentos das narrativas abaixo, que as mudanças no Curso de formação de professores para surdos da UFSM estão ocorrendo através de transformações dos códigos pedagógicos. Estão sendo entendidas como ponto de partida dessas transformações e, portanto, é sujeitar o significado de educação ao de “laboratório pedagógico”.

A seguir, os exemplos de alguns fragmentos das entrevistas:

Daí tu tem que verificar...por exemplo...a metodologia do ensino para português...nós recebemos a metodologia do ensino de português no curso. Mas com o surdo...como é que vou trabalhar com o surdo?...Então é essa questão que a gente teve que ir buscar...E daí então a necessidade de saber sobre a segunda língua...de

buscar...conhecer como é trabalhar a segunda língua...Daí a gente trás para os conteúdos da surdez essa questão...Só que naquela época [se refere a época em que foi aluna do curso] a gente tinha o ensino de português...da matemática. Todas essas questões a gente tá discutindo aqui na escola...a questão dos conceitos em ciências...como trabalhar esses conceitos em ciências? Tinha que criar outro sinal? Tinha que usar classificadores? (P6).

Ao perguntar para a professora P8 como a língua portuguesa era/é trabalhada no curso de formação, ela diz que o aprendizado da língua portuguesa valoriza “a língua portuguesa como L1 (primeira língua), e o português escrito como L2 (segunda língua) (P8).

Assim também quando a professora P4 fala em aprendizado do português para surdos, se refere ao

escrito...português escrito...não o português falado...a gente tá procurando saber qual é a melhor forma de se trabalhar...porque a gente diz...é o aprendizado do português...é como segunda língua...mas é diferente para nós ouvintes aprender a segunda língua...de o surdo aprender uma segunda língua...que no caso tem uma estrutura que é de uma língua falada...é uma modalidade diferente visual gestual...A gente tá tentando ir passando a estrutura da língua portuguesa...mas na hora de ler em português...daí cai muitas vezes num português sinalizado...é uma questão ainda...a gente tem que estudar mais (P2).

O ensino da língua portuguesa para o surdo

é fundamental para eles... a escrita... eu acho muito importante...claro que a língua de sinais é prioritária, é fundamental, é importantíssima...mas se eles tiverem condições de adquirir a língua portuguesa” isso vai “facilitar a vida deles (P1).

Eu tentava passar essas coisas para as alunas. Essa coisa de importância da língua de sinais, que hoje é consenso...que hoje não tem mais o que discutir sobre isso...mas na época [se refere ao período em que atuou como professora substituta no Curso de Educação Especial na UFSM] esse assunto estava emergindo...era forte e necessário. Até porque tinha alunas [se refere às alunas em formação] que tinham muita resistência em entender...que a língua de sinais estrutura pensamento (P5).

eles [os futuros professores de surdos] esperavam dos surdos – a aquisição da segunda língua... E aí a gente fala...vocês vão ter que partir de como se ensina uma criança normal...claro que com os surdos vocês vão ter que utilizar e fazer outros meios...sobre aquisição da segunda língua...como vão desenvolver...até mesmo a língua de sinais...como elas poderiam trabalhar...e através de discussões tentar...ver uma forma de como elas poderiam trabalhar (P3).

a gente sabia que nessa outra interface de aprendizagem para L2 (segunda língua) ...nós temos obrigações sim que são da conta do professor ouvinte. Hoje pensar...trabalhar com a pessoa surda...avaliar por exemplo...não pode mais existir avaliação sem que a pessoa domine língua de sinais (P4).

eu sempre digo que eu achava...e continuo achando...que o lugar da educação especial...o lugar dos surdos não é junto com a área da educação especial...o lugar dos surdos é dentro de alguma licenciatura...por ser uma prática educacional...Lá a gente tem possibilidade de trabalhar a aquisição da segunda língua (P7).

Abaixo, trago mais alguns fragmentos para exemplificar como as professoras que formam professores para a educação de surdos pensam a mudança.

tá sendo realizado um trabalho interdisciplinar respeitando o desenvolvimento dos nossos alunos. Agora a escola ciclada também...todo o processo de mudança da escola seriada para a escola ciclada...foi tudo discutido com a comunidade surda...com os pais...com os professores...essa construção...essa mudança para a escola ciclada teve esse objetivo...de respeitar o desenvolvimento do nosso aluno...e a sua construção do conhecimento (P6).

elas [alunas do curso] vão ver a disciplina de avaliação como um momento para conhecer os surdos...vão conhecer a proposta de ciclos da escola...para depois pensar como que tu vai avaliar (P4).

A escola ciclada também é exemplo de como a professora que forma está vendo a mudança. Mas em nenhum momento é problematizada a questão da proposta de ciclos da escola. A escola assume que é ciclada. Porque? Porque a escola seriada não deu certo? Porque a escola ciclada tem por objetivo respeitar o desenvolvimento do surdo? Porque é sempre o outro explicado como causa do problema? Porque o outro é constantemente descrito como o outro que não aprende? O outro que não sabe? O outro que reprova? O outro que não pode?

A experiência como metamorfose

Para entender a experiência como viagem de formação e metamorfose é preciso que nessa trajetória não fique de fora ou não se deixe para depois – que é a mesma coisa – as duas grandes questões sobre mudanças em educação; que não são nem o texto, nem a lei, nem o currículo, nem as didáticas, nem as dinâmicas.

Para se pensar de outra maneira as mudanças em educação, do currículo de qualquer programa de formação, Skliar (2001) coloca que, em primeiro lugar deve se pensar nas identidades – inicia com a mudança nas identidades. E o que está em jogo, é essa identidade do professor que forma e

do professor que está se formando para o trabalho educativo com o outro. Uma dessas questões para entender a educação é pensar na identidade. A minha identidade de professora, mulher, ouvinte - que vai trabalhar com o aluno surdo - por exemplo. Ou de minha identidade de professora nativa que vai trabalhar com imigrantes, ou minha identidade de professora branca que vai trabalhar com alunos negros, ou minha identidade de classe média que vai trabalhar com alunos das classes populares, ou minha identidade de professora com idade avançada que vai trabalhar com jovens e crianças, entre outras que poderiam ser ditas aqui.

Em segundo lugar Skliar (2001) menciona a outra questão para que aconteçam as mudanças em educação – é quando se mexe nas representações que se tem sobre o papel docente, sobre a escola e sobre o outro. Mas ele considera que essas dimensões não são suficientes, é preciso maior investigação.

Ao falar de mudanças em educação, se pensa que mudar seja a partir do texto, da lei, dos códigos, para depois talvez se pensar em mudanças no nível das representações e no nível das identidades.

Nas últimas décadas, o problema das reformas educacionais tem sido pensar e acreditar que mudanças de lei, de textos e de códigos possam modificar por si só as representações e as identidades.

Contudo, pensar que as mudanças nas representações, que as mudanças nas identidades “sejam a resposta ou o caminho para chegarmos ao ‘paraíso’, a um lugar tranquilo ‘onde finalmente repousar’ é uma das armadilhas em que podemos cair, uma vez que a complexidade está aí, propondo-nos pensar apenas provisoriamente” (Thoma, 2002, p.18).

Então, qual é o caminho que a mudança tem que percorrer?

Como já disse Skliar, é preciso mexer na experiência de formação, na identidade do professor. E mexendo na identidade do professor, é

possível que se toque também nas representações desse professor. Assim, podem-se criar condições para melhorar os códigos escolares, podem-se criar textos e leis apropriados a essa nova realidade. E toda a mudança no sentido oposto termina sendo uma mudança como metástase. Uma mudança que só se trabalha a partir da mudança da lei e do texto, e quando se mudam os códigos escolares, sem se mexer nas identidades e nas representações, o que se faz é metástase. Quando se trabalha a questão das identidades e das representações se diz que é possível fazer metamorfose. É possível se ter uma experiência como metamorfose.

Mas meu objetivo, neste estudo, não é desenvolver uma pesquisa enfocando a questão das representações sobre os surdos e a surdez, presentes nas narrativas das professoras que formam professores para a educação dos surdos no Curso de Educação Especial de Santa Maria. Também não é analisar os efeitos dessas representações na construção das identidades desses professores. O que me proponho nesta pesquisa é buscar, nas narrativas das professoras que formam professores para a educação do surdo no Curso de Educação Especial da UFSM, como é produzido o outro surdo.

Dentro deste capítulo, mostrei como as professoras que hoje formam outros professores pensam a/s mudanças/s na formação. E aí atento para o fato que talvez não exista deslocamento, que a forma como elas foram formadas e constituídas como educadoras de surdos são as mesmas com que estão constituindo outros educadores de surdos.

Talvez o mote deste capítulo seja perceber que aparentemente houve um deslocamento entre o que as professoras que formam receberam como formação e o que elas estão produzindo, estão fabricando ao formar outros professores. Com a pesquisa, com a análise dos fragmentos das narrativas, percebi que não passa simplesmente de uma substituição. De uma substituição de nome, de mudanças de lei, mudança de texto, mudança de

códigos escolares, sem que as identidades e representações tenham sido envolvidas.

Para exemplificar cito fragmentos das narrativas que mostram essa questão:

O que a falta de audição...que a criança surda não tem o feedback auditivo...mas daí por isso...a função da língua de sinais. Mas o que significa... não só a parte comunicativa tem que se utilizar a língua de sinais...mas o que então...essa outra maneira de desenvolvimento da fala...ou esse outro modelo...visual gestual...como é que então...vai sendo constituída a linguagem da criança...o pensamento da criança? (P2).

tu vai trabalhar com a língua de sinais, tu vai trabalhar com coisas mais visuais, com experiências mais visuais...mas que isso também não...digamos assim...isso não quer dizer que seja privilégio dos surdos. Se tu for trabalhar com essa mesma metodologia...mais visual...uma experiência...uma coisa mais vivencial, digamos assim... com uma criança ouvinte...ela vai aprender muito mais também (P8).

Para apresentar a surdez como uma experiência visual, é preciso entender o significado do que isso representa. É entender que nada do que sabemos, nada do que entendemos alguma vez sobre surdez fica igual. Dizer que a surdez não é uma deficiência auditiva, mas é uma experiência visual, muda todo o pensamento sobre todas as coisas, muda o pensamento sobre a questão da escola, muda o pensamento sobre a questão do bilingüismo, sobre as questões didáticas, etc. Falar que os surdos ou a surdez é uma experiência visual constitui uma mudança radical da percepção que precisamos ter sobre esse grupo. Uma delas é romper com o símbolo tradicional das mãos, dos ouvidos - para que se tenha a percepção da visão.

Em primeiro lugar, para se chegar a essa questão, de como mudar a concepção mesma da definição de surdez, é preciso fazer uma ruptura entre Educação de Surdos e Educação Especial.

De acordo com Skliar, “a Educação Especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação dos surdos”. Destaca, ainda, que a Educação Especial “é o espaço habitual onde se produz e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada” (Skliar, 1998b, p. 11).

Nesse mesmo contexto, Wrigley (1996) destaca que

Os prospectos para as crianças surdas são reproduzidos dentro de uma subclasse de educação chamada ‘especial’. Raramente, no caso da educação ‘especial’ significa algo adicional ao comum; na verdade é um subgrupo ou uma porção que daí se delimita. Pressuposições são feitas a partir de uma ‘capacidade de absorção’ de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, ao invés de questionar se ‘canais de absorção’ alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal ‘perdido’, que falta, como única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Esta retração irônica pela, e dentro da, educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora esta obsessão por ouvir possa ser traçada à combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como adultos surdos (p.3-4).

Skliar, através da reflexão de Wrigley, caracteriza três razões para justificar a necessidade de se fazer um movimento de ruptura com a educação especial:

A primeira coloca sob suspeita a idéia de que a educação especial seja o contexto obrigatório para um debate significativo sobre a educação dos surdos, ao menos nos termos e nas concepções que ela promove habitualmente.

A segunda discute o discurso hegemônico, que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos ‘especiais’ que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é na

verdade, descontínua. Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização. Neste sentido, o que há de comum entre um surdo e, por exemplo, um cego, que separa este surdo - ou esse cego - de um menino de rua, de um indígena, de um trabalhador rural? A resposta pode ser complexa, mas revela a necessidade de abraçar outras representações ou configurações mais amplas sobre os sujeitos e seus grupos sociais de pertencimento.

A terceira provém do fato de que neste contexto não são reconhecidos aos surdos – como também aos cegos, aos deficientes mentais, etc. – os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, etc. Os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos (Skliar, 1998b, p. 12-13).

Em segundo lugar, para se mudar o significado que se tem do surdo e da educação dos surdos, é preciso fazer um movimento de aproximação a outras linhas de estudo em educação, é preciso oferecer outros entendimentos, outras formas de olhar a formação. Uma das formas que utilizei foi através do espaço narrativo criado nesta pesquisa.

E por fim, não há como desconsiderar a aproximação às narrativas dos sujeitos surdos, quer dizer, que a educação deveria ser reconstruída a partir do que eles falam.

III PARTE

A INVENÇÃO

5. A INVENÇÃO DO OUTRO NA FORMAÇÃO

A intenção deste capítulo é tratar, em primeiro lugar e de modo geral, a questão do outro – quem são os outros? como inventamos os outros? Quando me refiro ao outro, é evidente que pode-se ouvir/ver o outro surdo, ou também o outro negro, o outro mulher, o outro índio, o outro pobre, o outro menino de rua, o outro velho, o outro homossexual, o outro delinqüente, o outro louco, o outro estrangeiro, e assim por diante.

Deixo para discutir em segundo lugar e de forma mais específica, a questão do outro surdo e a sua invenção no Curso de Educação Especial, ou seja, como as professoras do Curso de Educação Especial da UFSM inventam o outro surdo na formação?

O que dá para adiantar é que o problema da formação está ancorado ao problema com a experiência, com as palavras, com o tipo de mudanças que se criam e, principalmente, com a grande questão – a questão do outro.

Para seguir as idéias que estou tentando desenvolver neste estudo, a temática sobre o outro governa absolutamente, ela é ponto de partida de todas essas discussões. É por isso que a questão do outro deveria estar em primeiro lugar em um novo programa de formação, e assim fazer a diferença nessa formação.

Afinal, quem são os outros?

Esse é um assunto central para Duschatzky e Skliar. Os autores discutem certas retóricas multiculturais que propagam atitudes de tolerância e respeito às diferenças, denunciando os travestismos discursivos disfarçados com véus democráticos e carregados de eufemismos e palavras da moda. Eles questionam acerca das representações da alteridade que nos fazem aliados de certos discursos e práticas culturais, que são tão politicamente corretas quanto sensivelmente confusas; e de suas relações e implicações para o atual sistema educativo.

Os autores apresentam três formas discursivas sobre a alteridade e analisam suas relações e implicações no atual sistema educativo.

O outro como fonte de todo o mal

Durante todo o século XX, as representações do diferente como um “outro maléfico” predominaram nas relações políticas, sociais e culturais. É a representação do “outro diferente como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (Duschatzky e Skliar, 2001, 124).

A modernidade, por intermédio da regulação de leis, costumes e moralidades, habilitou-se em construir estratégias de regulação e de controle da alteridade, como por exemplo:

a demonização do outro como sujeito *ausente*; (...) a delimitação e limitação de suas perturbações; (...) sua invenção, para que dependa das traduções “oficiais”, a ética perversa da relação inclusão/exclusão; suas oposições a totalidades de normalidade através da lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc. (op. cit. p. 121). [grifo no original].

Ao tratar das formas de narrar a alteridade, os autores estão tratando de formas de tradução e de representação que dissolvem os conflitos e que demarcam os espaços por onde transitar com certa tranqüilidade.

O indo-britânico Homi Bhabha (apud DUSCHATZKY SKLIAR, 2001, p. 122) entende cultura como “um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e, a através de quais significados políticos”. O efeito disso é que a tradução e representação dos outros estão cruzadas por uma busca contínua de eufemismos, bons ou ruins, para nomear a alteridade.

Nesse sentido, os termos “tradução” e “traduzir” não são utilizados em seu significado literal, mas com seu valor figurado.

Duschatzky e Skliar mencionam duas formas de tradução:

- *mecanismo de manipulação dos textos dos outros* e de usurpação de vozes de alteridade.
- um tipo de *eterno retorno à própria língua*, como “*leitura*” que envolve estrangeirismos.

A primeira delas conforme o autor “são transformadas, primeiro,

em vozes *parecidas porém não idênticas* e assimiladas, depois, em nossas formas conhecidas de dizer e de nomear”. A segunda forma de tradução funcionaria “como se não pudesse escapar da gramática da língua que tem o tradutor para ‘ler’ todo o estrangeirismo” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 122).

Seguindo o mesmo raciocínio, a *representação* “supõe um sistema de significação que dá inteligibilidade ao mundo e que é produzida dentro de relações de poder” (Silva, 1999) por meio de mecanismos de delegação e de descrição. O problema da representação está no fato de esta produzir mecanismos de regulação e de controle do olhar em um jogo de visibilidade/invisibilidade que define quem são e como são os outros.

A lógica binária é uma invenção da modernidade, que “denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho [sic], homossexual, estrangeiro, etc” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 123).

Os binarismos na educação pretendem: eliminar o negativo-reorientando-o, desvalorizar a linguagem não-oficial, rejeitar estilos de vida diferentes e desautorizar uma ampla gama de diferenças culturais.

O outro como um sujeito pleno de uma marca cultural

Essa perspectiva sustenta-se no *mito do arquétipo* ou da *consistência cultural*, em que cada cultura estaria fundada, em um padrão que concede sentido absoluto à vida de todos os seus membros, como se se tratasse de redes perfeitamente tecidas que tudo capturam, estando a cultura livre de mesclas e contaminações.

O multiculturalismo conservador fortalece esse mito e faz mau uso do termo *diversidade* para encobrir uma ideologia de assimilação – cultura como *bálsamo tranqüilizante* ou uma convivência *sem remédio*.

No campo educativo, podemos identificar três “traduções” pedagógicas do multiculturalismo:

- a primeira, como *ótica folclórica*, caracterizada por uma trajetória turística de costumes de povos e culturas essencializadas;
- a segunda, como redução da diversidade ao “déficit”;
- a terceira tradução educativa é aquela em forma de reivindicação do localismo, como retórica legitimadora da autonomia institucional.

Duschatzky e Skliar (2001) citam diferentes formas de educação multicultural, que são “as diferentes formas de responder e/ou evitar as conseqüências de perguntas”, como:

Será que a educação multicultural é só uma enunciação de diferenças evidentes, geralmente reduzidas às etnias ou aos ‘sujeitos com necessidades especiais’? Ou é ela uma tentativa em encontrar nas novas panacéias, como a mediação, as soluções aos conflitos? Trata-se de esgotar a descrição da diversidade na visibilidade do diferente dentro da sala de aula? Uma sala de aula politicamente correta, cuja fotografia deve conter como mínimo algum negro, algum deficiente, alguma criança da rua, algum cigano? (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 132).

Algumas formas de educação multicultural são apresentadas pelos autores, como sendo:

- educação para todos – inclusive para os naturalmente privados de cultura;
- cognição multiculturalista – trata-se de aprender sobre os grupos culturais, acerca da diversidade cultural e não da educação da alteridade;
- antropologia sem sociologia – impõe a convivência dos diferentes, porém sem evocar a desigualdade.

O outro como alguém a tolerar

Nessa forma discursiva sobre alteridade, o discurso da tolerância é

recuperado face à importância que a intolerância estabelece para a vida humana e para o exercício da liberdade.

Walzer (1998) destaca duas formas de tolerância: a *assimilação individual* e o *reconhecimento do grupo*. Um acontecimento significativo no terreno dos direitos humanos foi “a conquista da cidadania de judeus, operários, mulheres, negros e imigrantes”. Ao contrário do que se esperava, “o princípio do reconhecimento se sustentou na homogeneidade, na igualdade e não na diferença” - ser cidadão na condição de indivíduo igual e não na condição de sujeito diferente.

A tolerância no discurso pós-moderno é contraditória, quando diz que a tolerância convida a admitir a existência de diferenças como princípio e, nesse convite, abre também para a aceitação de grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos.

A tolerância possui grande familiaridade com a indiferença, podendo transformar-se num pensamento de desmemória, ou seja, num pensamento frágil, *light*, leviano, que não chama à interrogação e à perturbação da ordem.

Como é executada a tolerância na educação? Através da aceitação concreta do outro sem que haja reconhecimento simbólico; da naturalização dos mandatos da competitividade como únicas formas de integração social; da naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar, quando evitamos contaminações, mesclas, disputas.

Como inventamos o outro?

A idéia de como inventamos o outro pode ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades. Mas de que espacialidades me refiro? Que espaços são esses?

As espacialidades a que me refiro são mencionadas por Skliar (2003, p. 97). Ele questiona:

Existe uma única espacialidade para o humano? È a espacialidade do sujeito também uma espacialidade linear – o outro, que existe unicamente em relação a nós mesmos – e/ou circular – o outro que volta, ocupando o mesmo território que lhe designamos sempre? Um espaço somente homogêneo, unicamente colonial? Ou será o espaço um espaço simultâneo onde o outro ocupa um espaço outro, mas conhecido ou por conhecer; um outro espaço, mas que se imagina aprazivelmente vinculado, pretensamente comunicativo com a mesmidade? Um espaço multi-homogêneo, um espaço multicultural?

Ou então, continua o autor,

será que se trata de uma espacialidade radicalmente distinta do espaço da mesmidade? Um espaço que irrompe, um espaço de acontecimento, um espaço de olhares, gestos, silêncios e palavras irreconhecíveis, inclassificáveis, irreduzíveis? As espacialidades da(s) diferença(s)? (op. cit.).

O espaço colonial é um espaço de dominação territorial – conquista geográfica - de dominação das fontes de produção e de dominação do sujeito – o sujeito colonizado em termos da sua identidade, diferença e representação.

A grande estratégia do colonialismo é a colonização - histórica, política, ideológica – do outro; de seus mitos, que se constroem através das narrativas, que são também colonizadas.

A modernidade corresponde á criação do mito eurocêntrico – numa perspectiva regional, ingênua, de olhar provinciano – percebe o outro

(povos, nações) a partir dos olhos europeus. O outro apenas ocupa um espaço-tempo na história da humanidade.

Em uma outra perspectiva, o mito da modernidade corresponde ao eurocentrismo colonial, em outras palavras, a modernidade é a justificativa de uma prática irracional de violência. Para Dussel (2000) esse mito poderia descrever-se a partir de algumas estratégias discursivas.

a civilização moderna se auto compreender e se auto reconhecer como superior e mais desenvolvida. A superioridade obriga os países europeus a desenvolver os mais primitivas, rudes e bárbaros, como exigência moral. O caminho do processo educativo de desenvolvido deve ser europeu. Como o bárbaro se opõem ao processo civilizador, a praxis moderna deve exercer, em último caso, se for necessário, a violência, para destruir os obstáculos que impeça tal modernização. A dominação produz vítima,, violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual. Para o moderno, o bárbaro tem “culpa” que permite a Modernidade apresentar-se não somente como inocente, se não como “emancipadora”. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, se interpretam como inevitáveis os sofrimentos ou os sacrifícios da “modernização” dos outros povos atrasados, das outras raças escravizáveis, da debilidade do outro sexo, etc. (Dussel, 2000, p.49).

Em “A colonização do saber”, Anibal Quijano (2000) descreve que o saber foi colonizado através das disciplinas do conhecimento. Como se explica essa colonialidade do saber? Na base desse saber colonizado existe um dualismo radical (cartesiano) entre sujeito razão x sujeito corpo. O corpo foi formado como objeto de conhecimento pelo sujeito da razão. O outro é o corpo, naturalizado, biologizado, tornado inferior (raça, gênero). O mundo colonial está fundamentado em cinco questões:

- A ciência moderna se pauta na separação corpo x razão e o estabelecimento de oposições binárias entre sujeito razão x corpo produz um lugar de primazia do europeu sobre o outro.
- O saber colonizado produz uma evolução do estado natural

para a civilização europeia.

- As diferenças têm que ser naturalizadas. O outro inventado (deficiente, surdo) deixa de ser inventado e passa a ser naturalizado.
- A partir do evolucionismo, os europeus colocam-se não só como criadores da história mas também como os principais protagonistas da história da modernidade.
- Tudo aquilo que não é europeu é concebido como passado. Portanto, o outro corresponde ao passado.

A imagem do outro depende do mundo do qual estamos falando. E que mundos são esses? Skliar (2003) trata dessa questão, apresentando seis mundos disponíveis. Um deles, refere-se ao mundo das quantidades obscenas, perversas, manipuláveis do qual todos falam. O outro é aquele onde as nossas palavras, nossos olhares, gestos são cuidados, ou seja o mundo do politicamente correto. Um terceiro mundo apresentado pelo autor é aquele que nos coloca diante da obrigação de compreender o mundo por meio da informática - o mundo da fibra ótica; o quarto, o mundo das novas e velhas exclusões marca a exclusão como um tipo de fronteira que não fica no mesmo lugar, nunca permanece fixa. O quinto mundo, o das inclusões é aquele que tenta organizar o mundo pela lógica da exclusão e inclusão para que os outros fiquem sempre dependentes do sistema. E, o último deles, o mundo híbrido é o mundo que não tem nome. O híbrido é a reunião de dois fragmentos diferentes, desconhecidos, que produzem um terceiro fragmento - alterón (do latim) – acontecimento.

Na caracterização desses mundos a imagem do outro transita por esses espaços que, ainda podem ser entendidos como coloniais, ou será que o mundo politicamente correto, mundo híbrido, mundo das inclusões e o mundo da fibra ótica são mundos do espaço multicultural? Os outros do

espaço multicultural são os mesmos outros do espaço colonial?

Existem vários espaços multiculturais. Será que o espaço multicultural modificou realmente a representação, as imagens, os olhares, as maneiras de narrar o outro, a compreensão do outro frente ao espaço colonial? Autores que defendem o multiculturalismo dizem que essas são questões que podem ser compreendidas como mais um jogo de retórica hipercrítica. Habitualmente o multiculturalismo, o espaço multicultural é definido com a/s seguinte/s definições:

(a) um tipo de consciência coletiva que se opõe a todas as formas (conhecidas e nomeadas) de centrismos - etno, falo, fono, logo, antrope etc - ; (b) uma espacialidade discursiva que pareceria conduzir tanto a uma nova teorização e produção de conhecimento sobre os outros quanto a renovada formas de entender e de exercer estratégias sobretudo culturais, políticas, de cidadania e de educação; (c) uma nova forma de disputa - identitária, cultural, política, educativa etc - em torno dos significados, das assimetrias, dos poderes e hierarquizações das representações entre a mesmidade e a alteridade; (d) um conjunto de ações afirmativas (em geral são entendidas como estratégias cujo propósito é promover e, em último caso, alcançar a igualdade de oportunidades) em uma direção aparentemente sem rodeios em direção ao outro; (e) revoltas anti-racistas, anti-sexistas, antibélicas, ecologistas, antidiscriminatórias etc; (f) movimentos sociais e lutas pelos significados lingüísticos e políticos em torno do outro, da alteridade; (g) a consideração - declarativa, respeitosa, tolerante - da diversidade como tópico crucial de toda descrição política, cultural, educativa, lingüística, sexual, de gênero etc; (h) uma enunciação, ainda que tênue e ambígua, (...) de uma certa política da identidade e da diferença (Skliar, 2003, p. 123-124).

Além desses espaços - colonial e multicultural - há o espaço pós-colonial - o que para alguns é lido como espaço da diferença. O pós-colonialismo não é somente uma descolonização, uma contra-memória ao pensamento colonial ocidental.

O pós-colonialismo significa também elaborar um outro olhar sobre o outro a partir da reescrita e tradução. Significa, assim, uma outra posição ao mesmo tempo. Se a preocupação da modernidade é a

periodização histórica (linear), para o pós-colonialismo interessa a “temporalidade disjuntiva”, ou seja, tempo e espaço convivem ao mesmo tempo experiências diferentes, soltas, que não se pode definir.

As correntes migratórias para países imperialistas, por exemplo, não significa que o outro não esteja no mesmo território que muda, ele não é mais o mesmo espaço pois envolve as representações e percepções do migrante sobre o que seria antes Estado-Nação. Essa entrada não é somente uma entrada fixa, mas a forma como se narra (ou o outro) narra aquele país. O outro que narra, então, passa a ser a ameaça à ordem colonial instituída. Sua “presença” muda o espaço colonial.

O pós-colonialismo trabalha hoje com o “por vir”³⁶ que se instala na linha do futuro mas ninguém sabe o que pode vir-a-ser. É diferente do “devenir” (vir-a-ser) nietzscheano com que supostamente seria a passagem para o “super-homem”.

Mas a invenção do outro nesse espaço, entendido como pós-colonial, não existe, não é possível percebê-lo no curso de formação de Santa Maria.

O que aparece e dá para perceber é o quanto as professoras – mesmidade ouvinte - ainda estão ligadas ao espaço colonial, onde o outro é visto como idéia de invenção. Onde, na historicidade das vozes das professoras, é possível discutir o normal e o anormal como invenção do outro surdo. È dessas questões que irei tratar aqui.

³⁶ Com a palavra *porvir* Jorge Larrosa (2001, p. 286), nomeia “nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce – se entendemos, com Maria Zambrano, que ‘o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro’; ou se entendemos, com Hanna Arendt, que o nascimento tem forma do milagre -; com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade”.

A invenção do outro surdo

Ao discutir a questão do outro – de como inventamos o outro – discuto a espacialidade colonial e multicultural, estabelecendo uma relação com três das cinco imagens produzidas sobre a alteridade: o *outro maléfico*, a *invenção maléfica do outro* e o *chamado à relação com o outro*.

Oferecer “o discurso sobre o outro, o diferente, aquele que não sou eu, que não somos nós, significa necessariamente refletir sobre como se constróem essas imagens e como funcionam para classificar e excluir as pessoas que não são, supostamente, como nós” (Larrosa e Pérez de Lara, 1998).

São imagens – na visão política da diferença - que circulam e articulam-se, criando o espetáculo do outro na educação. Utilizo aqui essas três imagens que aparecem nas narrativas das professoras que formam professores de surdos no Curso de Educação Especial da UFSM.

O outro maléfico

Ao falar do outro maléfico, se fala de uma imagem naturalizada do outro. É o outro do espaço colonial, é um outro maléfico “cuja alteridade

está localizada, detida, em um espaço fixo e negativo” (Skliar, 2002b, p. 89). Em síntese, o outro do mal é “aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos” (op. cit., p. 89).

Donald menciona Frederick Jameson, que, ao falar sobre o outro do espaço colonial – é um outro maléfico e um outro de uma invenção maléfica - comenta:

O mal é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente de mim, qualquer coisa que, em virtude precisamente dessa diferença, pareça constituir uma ameaça real e urgente à própria existência (Jameson apud DONALD, 2000, p. 111).

Desse modo, continua Jameson dizendo que

O estranho de outra tribo, o ‘bárbaro’ que fala uma língua incompreensível e segue costumes ‘estranhos’ , mas também a mulher, cuja diferença biológica estimula fantasias de castração e devoração ou, em nossa própria época, a vingança de ressentimentos acumulados de alguma classe ou raça oprimida ou, então, aquele ser alienígena, judeu ou comunista, por detrás de cujas características aparentemente humanas espreita uma inteligência maligna e fantástica, são algumas das arquetípicas figuras do Outro, sobre as quais o argumento essencial a ser construído não é tanto que ele é temido porque é mau, mas, ao invés disso, de que é mau *porque* ele é Outro, alienígena, diferente, estranho, sujo e não-familiar (op. cit.).

Skliar, ao comentar a citação de Jameson, que representa a construção do outro maléfico em termos de oposição em que o outro é “um sempre-outro, um outro permanente, uma ameaça eterna que deve ser contida e, por isso, fixada em seu estereótipo, normalizada, massacrada, inventada, institucionalizada, colonizada”. Apresenta ainda o outro como “um outro que aparece, em certo modo, sob a forma de uma essência duradoura, estável e, inclusive, uma essência final” (Skliar, 2002b, p. 98).

Comenta também que Jameson lembra que o outro maléfico “é um argumento da mesmidade, um argumento do eu mesmo, às vezes onírico, às vezes material, outras vezes simbólico e outras tantas político” (op. cit. p. 90).

Para Skliar, o sujeito maléfico resulta de um conjunto complexo de operações lingüísticas e culturais, que consistiria em

(a) diluir a manifesta heterogeneidade do espaço social; (b) condensar em uma única figura - de um ou de vários rostos, de uma ou de várias vozes, de um ou de vários corpos, etc. - toda uma série de antagonismos culturais; (c) anunciar o comportamento ameaçador que afaste suficientemente a possibilidade de qualquer perplexidade e que assegure nossa mesmidade; (d) enunciar o/os nome/s de um culpado para obter uma certa sensação de orientação espacial e, finalmente; (e) reduzir a um objeto, quer dizer, objetualizar toda a ordem, toda a complexidade e toda a conflitividade da experiência humana (op. cit., 90).

Nos cursos de formação, sobretudo na Educação Especial, que pensa o outro, que faz desse outro o seu próprio outro, a imagem que esses cursos revelam é a do outro maléfico.

Na descrição da imagem do outro maléfico, o mal da educação é o outro. Ele é explicado e conhecido como causa do problema educativo. Portanto, o outro é continuamente descrito como o outro que não aprende, o outro diferente, o outro que não se comunica, o outro que não sabe, o outro que reprova, o outro que não pode, o outro que não é capaz, o outro que é limitado, o outro e seus defeitos, o outro com seu ritmo diferente, o outro mulher, o outro negro, o outro que cheira mal, o outro deficiente e assim por diante. Esse outro vai mudando permanentemente, ele é o outro como fonte de todo o mal, ele está dentro do discurso escolar.

A seguir, aponto fragmentos das narrativas das professoras do Curso de Educação Especial, que revelam a imagem maléfica do outro surdo.

O que a gente notava...é que a gente nunca tinha segurança do que na realidade o surdo sabia. O que o surdo ia nos devolver a não ser aqueles gestos...uma linguagem mais compreensiva...linguagem expressiva...ela necessariamente não precisa ser verbal...ela pode ser expressiva até em sinais - no caso da língua de sinais (P7).

A redação do surdo era muito pobre...a gente considerava porque ele escrevia dentro de outros parâmetros...a gente avaliava dentro da nossa língua portuguesa, que é uma língua escrita oral. A nossa língua é oral...então eu acho que dava muita...diferença entre...o que o surdo pensava e o que a gente pensava que o surdo pensava...a gente avaliava...e a gente pensava pelo surdo e a gente falava pelo surdo (P7).

Eu queria sempre assim... que a aluna se desse conta da limitação do surdo para compreender as coisas nossas (P1).

Essa mudança para a escola ciclada teve esse objetivo também...de respeitar o desenvolvimento do nosso aluno...e a sua construção do conhecimento (P6).

Ela [a escola] tem do primeiro ao quarto ciclo...cada ciclo tem duração de dois anos. O primeiro ciclo tem o primeiro ano de referência, e o segundo ano de referência. O segundo ciclo também, então...nós temos as turmas de progressão...são daqueles alunos que passaram pelo primeiro ano de referência e o segundo ano de referência e ainda não tem condições de avançar para o segundo ciclo...Eles ficam numa turma de progressão...mas essa turma de progressão ela já assume a característica do segundo ciclo...Ela assume a característica do ciclo seguinte. Então... é uma maneira também...de respeitar o tempo do aluno...e procurando sempre romper com aquela fragmentação da escola seriada (P6).

A invenção maléfica do outro

A invenção maléfica do outro é uma imagem que não interessa porque o outro não fala, não aprende, não vê, não sabe, não passa, etc. È uma

imagem que admite pensar de outro modo sobre a produção da alteridade. Skliar questiona: “O que é que argumenta a mesmidade ao produzir um outro maléfico? E por quê e para quê esse argumento?” O próprio autor responde que “é o argumento que serve para preparar a *necessidade* de produzir sempre mais e mais alteridade ou bem, ainda que não seja o mesmo, a *necessidade da utilização* do outro” (Skliar, 2002b, p. 98, grifo do autor).

Não é a imagem do outro como maléfico, senão fazer da nossa experiência de formação uma análise da nossa *invenção maléfica do outro*. O que se tenta fazer na experiência de formação é entender como inventamos esse outro. Sabe-se muito bem que os surdos, os cegos, o autista, aqueles com problemas de aprendizagem, etc são todos invenções recentes. Quando coloco invenções é no sentido de que elas não existiam com essa categoria, essa literatura e sua institucionalização, como hoje acontece. Então, o surdo é uma invenção como qualquer outra.

Nesse sentido, a experiência de formação poderia ser, por exemplo, debater, discutir como o surdo tem sido inventado sem que ao menos se toque na experiência específica desse surdo. Assim, pode-se entender como historicamente e como na atualidade esse outro foi maleficamente inventado. Como esse outro foi quase que descolonizado na formação.

Um momento interessante é poder discutir como os ouvintes inventaram os surdos. Como os normais inventaram os anormais? Como os normais inventaram os loucos? E assim por diante.

A partir dos registros das falas de grande parte das narrativas feita pelas professoras que formam professores para a educação do surdo na

UFSM, é possível mostrar como o normal e o anormal tem sido uma invenção do outro surdo neste curso.

Confirma-se isso nos trechos que seguem quando as professoras dizem que

Então, a língua portuguesa é fundamental para eles. A escrita...quem sabe lá...dependendo da evolução...da técnica...falada, ouvida talvez. Isso eu acho muito importante. Eu acho muito importante, claro que a língua de sinais é prioritária, é fundamental, é importantíssima, mas se eles tiverem condições de adquirir a língua portuguesa, aí eles vão ter que entrar nessa... para facilitar a vida deles mesmos, não tem como excluir o mundo ouvinte do mundo deles... assim de forma tão drástica (P1).

Mas na hora dele [o surdo] expressar o pensamento que ele formulou através da língua de sinais para a língua portuguesa...que aparece uma dificuldade muito grande. Como é que a gente [a professora de surdos] vai fazer isto? Como é que a gente vai explicar que aquilo que está escrito assim... agora é em português? (P2).

porque eles [os futuros professores] esperavam, principalmente dos surdos, a aquisição da segunda língua. Que tipo de recursos vão utilizar?... aí a gente falou: vocês vão ter que partir de como se ensina uma...no caso uma criança...um indivíduo normal...claro que com surdos vocês vão ter que utilizar e fazer outros meios para poder atingir...os surdos tem a audição comprometida mas aí...vocês vão ter que utilizar recursos visuais. Só que eles querem assim...tipos de metodologias...como discorrer uma atividade utilizando os recursos. Então, eles [os futuros professores] esperavam nessa disciplina...Métodos, técnicas e recursos...que eles iriam receber vários métodos, técnicas...tudo pronto...que o professor iria passar (P3).

Eu penso que nós enquanto professor ouvinte, a gente sabia que nessa outra interface de aprendizagem para L2 [língua portuguesa] nós temos obrigações sim que são conta do professor ouvinte (P4).

Eu vejo assim...que antes eles [os surdos] tinham uma visão logo que começou a escola...todo esse histórico de fracasso escolar...eles tinham uma coisa muito forte com o português. Mas hoje eu vejo, com clareza, que eles já estão percebendo que o português...como eles estão vivendo num país que usa a língua portuguesa...eles precisam do português. Eu já percebo assim...que eles já desenvolveram...já perceberam que é importante saber o português. De alguma forma eles sabem que é importante o português para um concurso...por enquanto não se pensa ainda em adaptar um vestibular...mesmo com o intérprete...eles tem que saber ler. Então a ênfase...a importância que nós temos percebendo...que eles colocam...que é importante saber português...e isso a gente percebeu nas pesquisas...no dia a dia da escola. Esses dias eles pesquisaram sobre a Independência do Brasil...e uma menina apresentou toda a pesquisa...e uma pesquisa muito bem feita...uma pesquisa bem minuciosa...e apresentou para as colegas lendo em português...passando para a língua de sinais (P6).

A gente avaliava dentro da nossa língua portuguesa, que é uma língua escrita oral (P7).

pedagogia para o surdo? O que é que diferenciaria? É numa concepção de como trabalhar o português numa segunda língua...como trabalhar valorizando a língua de sinais como a primeira língua para depois...trabalhar na escola...o que é desenvolvido dentro da escola[P8].

Os fragmentos que utilizei acima, mostram como a questão da língua portuguesa continua sendo a grande preocupação das professoras que formam no Curso de Educação Especial de Santa Maria. Assim, para ser como os outros – os outros ouvintes, os outros normais – é indispensável que os surdos dominem a língua oficial da mesmidade ouvinte. E como já disse em outro momento deste estudo, por mais que os surdos aprendam alguma coisa da língua oficial, isto não constitui a possibilidade de ser como os outros. O que acontece é que a língua de sinais é utilizada como recurso instrumental para que os surdos dominem a língua dos outros ouvintes – a língua portuguesa.

Nesse contexto, estão os professores que formam interessados em garantir o direito que tem os surdos que usam uma língua diferente – a língua de sinais – da língua oficial, para ser educação na sua língua? Ou será que os professores estão pensando qual seria a melhor forma de os surdos conquistarem a língua oficial? Porque é importante estar sempre questionando o aprendizado da língua dos outros ouvintes, da mesmidade ouvinte? Não seria um mecanismo de normalização o uso da língua portuguesa pela alteridade surda? Não seria a aquisição da língua de sinais utilizada como condição necessária para que o surdo tenha melhor desempenho na língua portuguesa? para que o outro surdo se torne igual ao mesmo?

Parece então que, no caso dos surdos, como de outros grupos sociais, o que primeiro eles precisam ser é monolíngües ou, quem sabe, ser bilíngües em duas línguas de sinais simultâneas.

Nos trechos abaixo as professoras que formam questionam a educação especial como espaço sub-teorizado, levando a discussão da educação dos surdos para a educação geral. Porém, continuam presas e localizando a surdez e os surdos na questão da normalidade.

Com a reformulação [do currículo do Curso de Educação Especial]...os alunos [futuros professores] encarem de uma outra forma pelas próprias disciplinas...vai estar tendo alterações...na avaliação, na metodologia...vai ter uma avaliação... Por que os métodos...que a gente leva, é para uma criança normal. Claro, que a gente acaba sempre adaptando...um pouco para a área...de cada um [P3].

Eu tenho pensado que a disciplina de métodos ela tinha que estar olhando mais para a questão assim...de temáticas referentes a educação...dentro da Educação Infantil, dentro do Ensino Fundamental e inclusive do Ensino Médio. Nós tínhamos que estar trazendo temáticas referentes a educação no eixo comum da educação hoje...e não tá

criando esse gueto da educação especial, porque aí fica difícil a gente pensar em metodologia sem trazer a questão...da psicologia da surdez...que é uma coisa que a gente tem que estar abolindo no curso.

Então, em métodos eu tenho procurado trabalhar com questões de processos de alfabetização, trabalhando com Emília Ferreiro, Piaget, trabalhando com toda a teoria Vigostykyana, inclusive para justificar o processo de avaliação mediadora...as zonas de desenvolvimento...as zonas de desenvolvimento real...a zona de desenvolvimento proximal. Como é que eu enquanto professor sou visto como elemento mediador no processo de aprendizagem...então, essas são questões que a gente deveria estar trabalhando dentro de avaliação. Penso também que enquanto instrumento formador nós tínhamos que estar pensando a avaliação...no futuro desses egressos. Tem pessoas que vão sair daqui que vão trabalhar numa APAE, vão trabalhar...quem sabe num Hospital...nós não podemos pensar que todos que vão sair daqui vão ir para dentro de uma escola que tenha seis, sete instrutor surdo...nós não temos que pensar numa questão de ideal...a gente tem que pensar no que a gente tem hoje, no Rio Grande do Sul, no Brasil...a gente sabe que isso é muito precário, ainda (P4).

eu sempre digo que eu achava...e continuo achando...que o lugar da educação dos surdos, não é junto com a área da educação especial. O lugar dos surdos é dentro de alguma licenciatura por ser uma prática educacional...as vezes eu dizia, quem sabe vamos para o Curso de Letras? Lá a gente tem a possibilidade de trabalhar a aquisição da segunda língua... Ou vamos para a área de comunicação...eu não tenho bem definido, mas a princípio...eu acho que nós teríamos que ir, dentro da minha concepção, é para um departamento, para um Curso de Letras...na educação de surdos...dentro de uma outra área completamente diferente...que não se atrelasse a Educação Especial...porque...enquanto ela ficar atrelada a educação especial, seja com o nome que for o curso ou a linha, ela sempre vai dar uma conotação...vai tá sempre dizendo que aquele é um ser diferente...que aquele é um ser anormal...que não é o caso da educação dos surdos (P7).

Em um primeiro momento a professora P4 admite a necessidade de uma ruptura entre educação especial e a educação dos surdos. Ela questiona a obrigatoriedade da educação dos surdos ser discutida dentro da educação especial. Coloca que as temáticas relacionadas à surdez sejam tratadas nos paradigmas atuais da educação geral. Mas em um segundo

momento, a mesma professora localiza a surdez no discurso da normalidade, quando diz trabalhar com metodologias relacionadas ao modelo clínico da surdez na formação de professores de surdos.

Enquanto professora que forma, P4 demonstra preocupação com o futuro do egresso do Curso de Educação Especial - àqueles que vão trabalhar com alternativas metodológicas e educativas responsáveis pela invenção do outro surdo - mas não manifesta preocupação, por exemplo, com a discussão de políticas que não são escolares, com a discussão que não passa pela institucionalização dos surdos.

A professora P7, do mesmo modo que P4, ao relatar sobre a necessidade da educação de surdos estar atrelada a educação especial, também localiza a surdez na ordem da normalidade. Na sua concepção é necessário ir para o Curso de Letras para que o outro surdo possa chegar ao aprendizado da língua oficial dos ouvintes, ou seja, o português como segunda língua.

O apelo à relação com o outro

Será que passamos de uma imagem do outro maléfico e de uma imagem da invenção maléfica do outro para uma relação de sinceridade, familiaridade e ligação? O apelo à relação com o outro é uma imagem da relação com o outro que tem que se comunicar conosco.

Na experiência de formação, a comunicação com o outro é sempre complicada, é sempre difícil, é sempre uma relação inquieta, é sempre uma relação tensa.

Na fala da professora P3 é possível observar o que acabei de dizer, ou seja, a relação com o outro não é tranqüila, não é gentil e harmoniosa.

A professora P3 diz

como que elas vão trabalhar numa escola especial? se elas não sabem língua de sinais? Como que elas vão atuar? E muitas tem receio...assim...pegar uma turma de alunos surdos...que sem esse domínio de língua de sinais e tem medo de não conseguir interagir com o aluno surdo...por elas não terem o domínio...a professora ouvinte...no caso a educadora especial. Tem muitas alunas que dizem...ãh...mas eu não sei muito a língua de sinais... eu não quero pegar essa turma...porque eles sabem muito a língua de sinais...como é que eu vou interagir com eles? tem alunos do curso que não sabem ainda...estão aprendendo agora...mas essa troca que há dentro da escola...é interagindo com os surdos...é que elas vão...no caso... aprender a língua de sinais (P3).

Lévinas escreve que

(...) o outro não é um ser com quem nos enfrentamos, que nos ameaça ou nos quer dominar. O fato de que seja refratário ao nosso poder não representa um poder superior ao nosso. Todo o seu poder consiste em sua alteridade (...) Que o outro não é de nenhum modo um outro-eu, um outro si-mesmo que participasse comigo em uma existência comum. A relação com o outro não é uma relação idílica e harmoniosa de comunhão nem empatia mediante a qual podemos nos colocar em seu lugar; o reconhecemos como semelhante a nós e ao mesmo tempo exterior:

a relação com o outro é uma relação com um mistério (Lévinas, 1993, p.116-130).

Dá para dizer então, que a relação com o outro não é uma relação gentil e agradável de comunicação nem uma ligação por intermédio da qual podemos colocar-nos em seu lugar e, ao mesmo tempo, essa relação é exterior a nós. Assim, a relação com o outro é uma relação de mistério.

O fragmento abaixo, da professora P4, confirma as colocações de Lévinas quando diz que: o poder do outro está na sua alteridade. Como ele – o outro – tem esse poder? O poder de ser surdo? Porque o outro em relação a nós?

Uma coisa que me questiono muito hoje como professora...é que também a gente não vive...as vezes me preocupa...porque como os surdos...depois de tantos anos, a gente pode dizer de séculos...que eles ficaram marginalizados e que os ouvintes falaram por eles...me preocupa que...me parece que existem algumas atitudes das comunidades...que eles estão sendo um pouco radicais...eles querem...é como se eles quisessem...eles tivessem o poder de estar instituindo posições e ações sociais, pedagógicas, educacionais, institucionais inclusive, somente a partir do viés da comunidade surda. Como se não tivesse que existir uma inter-relação...eu acho que é importante a gente pensar que tem que existir uma inter-relação entre a comunidade e o ouvinte...porque tá me parecendo que tá existindo assim óh...uma tensão muito grande hoje. Nós precisamos cuidar disso também (P4).

O poder do outro baseia-se “em sua alteridade, em seu retiro ao mistério, em seu não-ser-nós. Relação com o outro concreto ou com seu mistério? Com seu nome e com sua exterioridade, ou com sua inexistência em comum? Forçá-lo então a entrar em uma relação com a mesmidade, custe o que custar?” (Skliar, 2003, p. 140).

Em outras palavras, como diz Mohanty (apud WOODWARD, 2000) “podemos nós (...)realmente nos permitir ter histórias inteiramente

diferentes, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados?” (p. 27).

NOTAS (IMPROVÁVEIS) PARA FINALIZAR

I NOTA

A grande questão, a partir da análise das falas das professoras, é pensar como fica configurado o outro surdo no Curso de Educação Especial da UFSM. À medida que selecionava os fragmentos das narrativas das professoras entrevistadas, percebia as várias possibilidades de leituras para desenvolver e escrita desta tese. Meu interesse, entre as possibilidades de investigação, relacionou-se ao processo de formação de professores de surdos da UFSM. Como fonte para as análises dos dados coletados levei em consideração a trajetória que registra a experiência das professoras que formam outros professores. O que fiz foi contextualizar as narrativas através das vozes das professoras que constituem o universo na formação de professores para a educação de surdos no Curso de Educação Especial de Santa Maria. E para dizer o que as professoras estão pensando em relação à pedagogia para os surdos, de alguma forma o que elas fazem é produzir um outro surdo.

A minha pretensão, neste estudo, foi discutir o outro na formação. Só que discutir o outro não significa esgotar a questão do outro. Discutir a questão do outro significa tentar dar profundidade à banalização do outro, ou seja, que a imagem do outro seja simplesmente o que eu não sou. Uma imagem que acontece sempre quando nos referimos ao outro como alguma coisa que não sou eu.

Então, não quero ficar com a idéia da banalização e nem com a idéia de que o outro é apenas o que eu não sou. Seria muito simples pensar que o outro é aquilo que está em oposição ao eu.

Ao discutir a questão do outro e de como inventamos o outro na formação de professores, busquei nas espacialidades colonial e multicultural fazer uma relação com as imagens produzidas sobre a alteridade surda que aparecem no curso em Santa Maria, ou seja: o outro maléfico, a invenção maléfica do outro e o apelo à relação com o outro. São essas três imagens que aparecem nas narrativas das professoras do Curso de Educação Especial.

II NOTA

Quando o outro é o outro? Quando o outro é sujeito? Se há invenção do outro, há produção de alteridade, portanto, não há sujeito. Quando falo de como alguma coisa é inventada, então não é sujeito. Sujeito não é acrescentado a uma produção do eu.

Na verdade, as professoras que formam professores de surdos não podem dizer quem é o outro, não têm como dizer quem é o outro. Isso porque, *a experiência do outro não pode ser reduzida à minha própria experiência.*

Não pode ser sintetizada, domesticada e entendida a partir da minha língua, a partir da palavra que eu digo.

Esta idéia está ancorada na quarta imagem do outro, que é colocada por Skliar (2003) como a imagem do *outro como mistério*. É uma imagem do outro que se afasta. Não podemos dizer quem é o outro, ou seja, não temos como dizer quem é o outro. Trata-se, portanto, de manter vivo esse mistério, mais do que supor quem é o outro.

Trabalha-se com a imagem do mistério, mas não é para acabar com o mistério que se faz o curso de formação – não se consegue acabar com ele, pelo contrário, deixa-se sempre vivo esse mistério.

Posso dizer, então, que é interesse pedagógico uma relação como mistério – mais do que supor quem é o outro – é inventar o outro permanentemente.

A experiência do outro não pode ser reduzida à minha própria experiência. E como isso pode ser visto em um programa de formação de professores, onde o outro é refém do eu? Quando eu invento tanto o outro que acabo fazendo o outro refém da minha teoria, da minha explicação.

E, numa visão filosófica da diferença, tem-se a idéia da quinta imagem, ou seja, *o outro é irreduzível*. Mas, como explica Skliar (2003), irreduzível é o nome, o espaço.

Se, como disse a filosofia, eu sou sempre refém do outro, isso significa que nada do que eu possa falar e explicar pode ser falado e explicado sem o outro. Isso quer dizer que é o outro que me habilita a falar. É o outro, na sua presença – às vezes material, às vezes da experiência – que me faz dizer o que eu digo.

Recordando o que disse Larrosa (2002a), a experiência é o que *nos passa*, é o que *nos acontece*, mas a informação, a opinião é o que acontece, é o que se passa – não o que *nos passa*.

O que está faltando, então? Parece interessante dizer que o que está faltando é o tempo da não experiência; quer dizer, esse tempo da não experiência significa que temos formação, temos opinião, temos informação. Só que a informação, a opinião é o que acontece, é o que se passa, não o que *nos passa*.

Então, uma outra leitura é possível, de que a experiência deveria ser transmitida como aquilo que *nos passa* e não o que se passa. Que a informação – essa hiperealidade, como diz Baudrillard – é o que se passa, é o que acontece, e não o que *nos acontece*.

O que as professoras do Curso de Educação Especial, que formam professores para a educação dos surdos, estão vivendo é a informação do outro, a opinião sobre o outro; mas a experiência do outro não aparece, elas nunca poderão viver a experiência de ser o outro – a experiência de serem surdas – isso elas não podem inventar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996. p.90-120.

BANKS-LEITE, Luci e SOUZA, Regina Maria de. O des(encontro) entre Itard e Victor. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57- 82.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAUDRILLARD, Jean e GUILLAUME, Marc. *Figuras de la alteridad*. México: Taurus, 2000.

BORDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL, MEC/UFSM. *Regimento interno do Centro de Educação*. Santa Maria: UFSM, 2002.

BRASIL, MEC/SEESP. *Produção editorial da educação especial*. [online]. Disponível na Internet via <http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes>. Arquivo capturado em 10 de janeiro de 2001.

BRASIL, MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: língua brasileira de sinais. *Série Atualidades Pedagógicas*, n.º 4, V. III, Brasília, 1997.

BRASIL, CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994

BRASIL. *Constituições do Brasil: V.1-25 de março de 1824*. São Paulo: Saraiva, 1971.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CAPUTO, Stela G. *A escola e os terreiros*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. (Projeto de Tese de Doutorado em Educação).

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, D. J. y GREENE, M. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ed.1995. p.11- 59.

COSER, Reinaldo Fernando. Instituto da fala e sua organização. *Boletim do Instituto da Fala*. Universidade Federal de Santa Maria, v.1. n.1., 1966.

DAVIS, Leonard. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: L. Davies (Ed.). *The disability studies reader*. Nueva York: Routledge, 1997.

DONALD, James. Cheios de si, cheios de medo: os cidadãos como cibírgues. In: *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 89-104.

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

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. P.41-53

EDITORIAL/2000. *Cadernos de Educação Especial*. V.1, 2000, nº15. Santa Maria: Imprensa universitária.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso do *Collège de France* (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995

_____. Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A Formação do professor de educação especial na Universidade Federal de Santa Maria – RS*. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Universidade Estadual de Campinas. 1998. Tese (Doutorado em Educação).

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

LAROSSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.211-216.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº.19 jan/abr, 2002a. p.20-28.

- _____. *Nietzsche e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.
- _____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larossa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) 2 ed. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge e Pérez de Lara, Nuria (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).
- LOPES, Maura C. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).
- MARIANO DA ROCHA FILHO, José. *A Terra, o homem e a educação: universidade para o desenvolvimento*. Santa Maria: Ed. Pallotti, 1993.
- MARQUEZAN, Reinoldo e TOALDO, Marilene Machado. Formação de recursos humanos para a educação especial na UFSM. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, v.2, n.1, 1988.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PÉREZ DE LARA, Núria. *La capacidad de ser sujeto*. Ma allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes, 1998.
- _____. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. p.201-246.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. *Processo e produto na educação de surdos*. Santa Maria: UFSM/CE, 1993. Santa Maria: Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação de Mestrado).

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz T. da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua In: LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Kathryn M., CAMPOS, Sandra R. L. de e TESKE, Ottmar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002a. p.5-12.

_____. Alteridades y pedagogias...y si el outro no estuviera ahí?. *Educación e Sociedad*. Campinas, SP, ano XXIII, n° 79, Agosto/2002b. p. 85-123.

SKLIAR, Carlos. Caminhos Surdos na Pesquisa e na Formação de Professores. *Palestra* realizada na Semana Acadêmica do PPGEDU/UFRGS, 2002c.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*. Campinas, SP, V.12, n.2-3, jul./nov. 2001. p. 85-123.

_____. A localização política da educação bilingüe para surdos. In: _____. (Org.) *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, V.1, 1999a. p.7-14.

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

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998a. p.5-6.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a anormalidade.

In: _____. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998b. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos B. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org). *Educação e exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 7-20.

SKLIAR, Carlos B., SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A. e SIMON, C. (Orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000. p. 259-276.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas: "que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..."*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. *Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática na formação docente*. 2003. Texto digitado.

_____. Currículo e telemática. In: MOREIRA, Antônio F., MACEDO, Elizabeth de M. (Orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Portugal: Porto Editora, 2002. p.53-63.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V.21 n.2 jul./dez. 1996. p. 161-175.

WALZER, Michael. *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-72.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet Universty Press, 1996.