

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RE-SIGNIFICANDO O “SER PROFESSOR”:
DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

DULCÉRIA TARTUCI

PIRACICABA, SP

2005

RE-SIGNIFICANDO O “SER PROFESSOR”: DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este estudo partiu de nossa preocupação em compreender as práticas escolares que estão sendo hoje propiciadas a alunos surdos, considerando em particular o trabalho do professor no contexto de uma política educacional que recomenda, por vezes de maneira contraditória e lacunar, a inclusão desse aluno surdo na escola regular e o atendimento à sua especificidade lingüística. Para abordar essa questão, realizamos entrevistas com uma professora que, há dezenove anos, tem atuado com surdos em diferentes ambientes educacionais (escola especial, sala especial e de recursos, sala comum da rede regular) e em diferentes funções (professora, intérprete e instrutora de língua de sinais, além da atuação junto a setores da secretaria de educação. Na organização dos dados exploramos os relatos da professora com particular atenção aos efeitos das políticas educacionais e ao cenário colocado pelos projetos de inclusão escolar do surdo. A discussão dos depoimentos orientou-se para três temas: 1. A Inclusão de Surdos: para além da aceitação e uso da língua de sinais; 2. Educação Bilíngüe para Surdos: a concepção de língua e linguagem; e 3. Educadores de Surdos: as in-definições e re-significações de papéis. Das narrativas da professora podemos depreender a complexidade do entrelaçamento da abordagem bilíngüe com a proposta inclusiva, que conduz (apesar da conjuntura de escassez de recursos humanos e materiais) à conjugação de trabalho de vários atores no cenário educacional: professor regente, intérprete, instrutor surdo, professor especializado, professor itinerante, bem como auxiliares ou monitores. Na discussão, buscamos problematizar a forma de articulação entre esses profissionais da educação e a indefinição de seus papéis, num momento de re-significação do ser professor de surdos. Além disso, alertamos para o risco de se pensar a inclusão de surdos apenas através da “entrada” da língua de sinais na sala comum, negligenciando aspectos mais amplos da formação desses sujeitos, o que se alinha com uma visão simplificada da língua de sinais como mero instrumento de comunicação.

Palavras Chave: educação de surdos; abordagem bilíngüe; inclusão escolar; professor de surdos; práticas educativas.

ABSTRACT

The starting point of this study was our concern with the understanding of school practices that have been offered to deaf students nowadays. We consider, in particular, the teacher's work in the context of an educational policy which recommends, sometimes in a contradictory way, the inclusion of deaf students in regular school classrooms and the commitment to respect their linguistic specificity. In order to approach this issue, the study was based on interviews with a female teacher who has worked with deaf for nineteen years in different educational environments (special school, special classroom, common classroom in the regular educational system) and in different functions (teacher, interpreter and sign language's instructor, besides her work in sectors of the Secretary of Education). In the data's organization we explored the teacher's sayings with special regard to the effects of the educational policies and to the scenario created by projects for inclusion of the deaf. Three thematic units guided the discussion of the findings: 1. The Inclusion of The Deaf: beyond the acceptance and use of sign language; 2. Bilingual Deaf Education and Inclusion: the conception of language; 3. The Educators of The Deaf: in-definitions and re-significations of their roles. The analyses of the interviews show the complexity of the intertwining of a bilingual approach and an inclusive proposition which leads (in spite of the shortage of human and material resources) to the participation of several actors in the educational scene: teacher, interpreter, deaf instructor, specialized teacher, itinerant teacher, as well assistants and tutors. In the discussion, we focus on problems in the articulation of these educational professionals' actions and the indefiniteness of their roles, in a moment of re-configuration of the teacher of the deaf. Besides, we point to the risk brought by notions of deaf's inclusion as mere "entry" of sign languages in a common classroom, that neglects the broader aspects of these subjects' formation, aligned with a simplified vision of sign language as a mere instrument of communication.

Key words: deaf education; bilingual approach; school inclusion; deaf's teacher; educational practices.

**RE-SIGNIFICANDO O “SER PROFESSOR”:
DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

DULCÉRIA TARTUCI

**MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES
ORIENTADORA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**PIRACICABA, SP
2005**

DULCÉRIA TARTUCI

***RE-SIGNIFICANDO O “SER PROFESSOR”:
DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS***

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes (orientadora)

Prof^a. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Prof^a. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Prof^a. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

Prof^a. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias

Piracicaba, junho de 2005.

DEDICATÓRIA

**A você que na ausência/presença se faz lembranças,
saudades e luz nestes dias.**

**A você com quem sempre partilhei alegrias, sonhos e a
possibilidade de poder sempre caminhar mais,
embrenhar novos rumos, ir a novos lugares.**

**É para você que dedico “mais este sonho”, que se faz
realidade, pois ainda que distante continuas a ser
energia a “embalar meus sonhos”.**

**Com saudades, sou grata a você por ter me
proporcionado a convivência alegre, a energia que
alimenta a alma e a descoberta de que minha/nossa
história, o meu ser, não se desvincula das vivências que
pudemos compartilhar.**

A meu irmão Marcão, que amo eternamente.

(In memorian)

AGRADECIMENTOS

Ao *Renatinho, Helinho* e a *Mame* que vêm sendo meus nortes, companheiros constantes, não deixando que eu me sinta sozinha no percurso.

***Renatinho* por seu amor e sua existência a meu lado.**

A *Flivinha* e *Yuri* por serem meus filhinhos do coração.

A *Jaine, Alex* e *Greice* a alegria em família.

**Aqueles que no dia a dia se tornaram família –
*pai, irmãos e cunhadas.***

Aos *amigos* que, como anjos, nos dão asas para alçarmos vôo ao encontro de nossos sonhos. Em especial a *Drica, Maria Marta* e *Kátia.*

A *Cecília*, a cumplicidade de todos os momentos, a valorização e segurança oferecida para cumprir o trajeto.

A presença e intervenção significativa na minha construção pessoal e profissional.

Aos professores, *membros da banca*, por acolher o convite e contribuir para o ponto de chegada/ponto de passagem, quiçá por abrir a outros novos olhares.

Aos *surdos, alunos, professores e educadores* que, como parceiros e sujeitos de pesquisa, contribuem para olharmos mais diretamente para o cotidiano das escolas.

A *Roseli Fontana, Hugo Assmann, Anterita, Adelci, Livia* e *Márcia* pelos muitos momentos de encontro.

A Deus pela graça da vida e pela sublime proteção.

[...] o bordado não é mágico, ele se faz com/pelo trabalho, nos acontecimentos, no tempo, preenchendo os espaços já riscados na tela virgem e/ou aventurando-se na tela em riscados (e riscos) outros. Assim vamos nos incluindo em nossas relações de trabalho, resistindo às pressões a que somos submetidos no nosso dia-a-dia. Jogamos com as artimanhas da tela, blefamos, como os jogadores, fingimos como os poetas, ocupamos espaços, delineamos ou destecemos fronteiras, introduzimos novos pontos no bordado, suprimimos outros, revemos planos, misturamos cores e fios... Tecendo, destecendo, constituimo-nos como professoras.

Fontana (2000a, p. 175).

RESUMO

Este estudo partiu de nossa preocupação em compreender as práticas escolares que estão sendo hoje propiciadas a alunos surdos, considerando em particular o trabalho do professor no contexto de uma política educacional que recomenda, por vezes de maneira contraditória e lacunar, a inclusão desse aluno surdo na escola regular e o atendimento à sua especificidade lingüística. Para abordar essa questão, realizamos entrevistas com uma professora que, há dezenove anos, tem atuado com surdos em diferentes ambientes educacionais (escola especial, sala especial e de recursos, sala comum da rede regular) e em diferentes funções (professora, intérprete e instrutora de língua de sinais, além da atuação junto a setores da secretaria de educação. Na organização dos dados exploramos os relatos da professora com particular atenção aos efeitos das políticas educacionais e ao cenário colocado pelos projetos de inclusão escolar do surdo. A discussão dos depoimentos orientou-se para três temas: 1. A Inclusão de Surdos: para além da aceitação e uso da língua de sinais; 2. Educação Bilíngüe para Surdos: a concepção de língua e linguagem; e 3. Educadores de Surdos: as in-definições e re-significações de papéis. Das narrativas da professora podemos apreender a complexidade do entrelaçamento da abordagem bilíngüe com a proposta inclusiva, que conduz (apesar da conjuntura de escassez de recursos humanos e materiais) à conjugação de trabalho de vários atores no cenário educacional: professor regente, intérprete, instrutor surdo, professor especializado, professor itinerante, bem como auxiliares ou monitores. Na discussão, buscamos problematizar a forma de articulação entre esses profissionais da educação e a indefinição de seus papéis, num momento de re-significação do ser professor de surdos. Além disso, alertamos para o risco de se pensar a inclusão de surdos apenas através da “entrada” da língua de sinais na sala comum, negligenciando aspectos mais amplos da formação desses sujeitos, o que se alinha com uma visão simplificada da língua de sinais como mero instrumento de comunicação.

Palavras Chave: educação de surdos; abordagem bilíngüe; inclusão escolar; professor de surdos; práticas educativas.

ABSTRACT

The starting point of this study was our concern with the understanding of school practices that have been offered to deaf students nowadays. We consider, in particular, the teacher's work in the context of an educational policy which recommends, sometimes in a contradictory way, the inclusion of deaf students in regular school classrooms and the commitment to respect their linguistic specificity. In order to approach this issue, the study was based on interviews with a female teacher who has worked with deaf for nineteen years in different educational environments (special school, special classroom, common classroom in the regular educational system) and in different functions (teacher, interpreter and sign language's instructor, besides her work in sectors of the Secretary of Education). In the data's organization we explored the teacher's sayings with special regard to the effects of the educational policies and to the scenario created by projects for inclusion of the deaf. Three thematic units guided the discussion of the findings: 1. The Inclusion of The Deaf: beyond the acceptance and use of sign language; 2. Bilingual Deaf Education and Inclusion: the conception of language; 3. The Educators of The Deaf: in-definitions and re-significations of their roles. The analyses of the interviews show the complexity of the intertwining of a bilingual approach and an inclusive proposition which leads (in spite of the shortage of human and material resources) to the participation of several actors in the educational scene: teacher, interpreter, deaf instructor, specialized teacher, itinerant teacher, as well assistants and tutors. In the discussion, we focus on problems in the articulation of these educational professionals' actions and the indefinición of their roles, in a moment of re-configuration of the teacher of the deaf. Besides, we point to the risk brought by notions of deaf's inclusion as mere "entry" of sign languages in a common classroom, that neglects the broader aspects of these subjects' formation, aligned with a simplified vision of sign language as a mere instrument of communication.

Key words: deaf education; bilingual approach; school inclusion; deaf's teacher; educational practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
I. SURDEZ E ESCOLARIZAÇÃO.....	20
1.1. Os Discursos Institucionais.....	21
1.2. O Aluno Surdo na Sala Comum: apontamentos sobre as práticas pedagógicas e os projetos escolares.....	29
1.3. A Experiência Escolar do Aluno Surdo e a Significação de Si.....	39
II. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	71
2.1. Sentidos e Significados de “Ser Professor”.....	72
2.2. A Re-Significação do Ser Professor de Surdo no Cenário Educacional Atual.....	80
2.3. Um Estudo das Concepções de Uma Educadora de Surdos: objetivos e referências metodológicas.....	90

III. O NARRAR DE UMA EDUCADORA SOBRE SUAS VIVÊNCIAS DE TRABALHO COM SURDOS.....	103
IV. A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA DE SURDOS: CENÁRIOS, SABERES E PAPÉIS EM RECONSTRUÇÃO.....	135
4.1. A Inclusão de Surdos: para além da aceitação e uso da língua de sinais.....	138
4.2. Educação Bilíngüe para Surdos: a concepção de língua e linguagem.....	148
4.3. Educadores de Surdos: as in-definições e re-significações de papéis.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170

APRESENTAÇÃO

No estudo desenvolvido no mestrado, ao analisar as interações sociais e a construção de conhecimentos por parte de jovens surdos incluídos em classe comum na rede regular, pude constatar a dificuldade de comunicação em sala, durante aulas que levavam em conta apenas a presença de ouvintes, bem como a experiência escolar desses alunos, que se resumia à realização contínua de exercícios mecânicos (sobretudo cópias) em detrimento de uma aprendizagem efetiva. Por outro lado, a participação “correta” do surdo nos rituais de aula, ao fazer (na aparência) o que os outros faziam, possibilitava a todos o ocultamento da diferença/surdez. Essa situação contraditória possibilitou uma análise dos efeitos dessa forma de inclusão para a construção da identidade do surdo.

As indicações do trabalho mobilizaram-me a desenvolver um estudo que ampliasse minha compreensão das práticas escolares que estão sendo hoje propiciadas a alunos surdos, considerando em particular o trabalho do professor. Preocupa-me a situação em que o professor é posto no contexto de uma política educacional que recomenda o atendimento à especificidade lingüística do aluno surdo nos projetos de inclusão escolar. Os debates sobre essa possibilidade têm explorado a questão curricular e o papel da língua de sinais, no que se refere à constituição do sujeito surdo e a seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. As análises também têm salientado controvérsias, frente a temas como as relações de poder ouvinte-surdo e o complexo processo de construir conhecimentos na interação com professores e colegas ouvintes.

Os projetos e práticas de inclusão escolar vêm se compondo a partir de reestruturações que em geral já incorporam ou pelo menos sinalizam a incorporação de novos atores, novos profissionais no cenário escolar, como instrutores surdos e intérpretes, além das figuras de professor regente, especializado, itinerante etc.

Neste trabalho, procuro examinar a questão do “ser professora de surdo”, a partir de entrevistas feitas com uma educadora ouvinte que tem longa experiência no ensino de surdos. Ao convidá-la a narrar aspectos de sua vida profissional na área da surdez, interessou-me, mais especificamente, explorar seus relatos sobre os compromissos e papéis da rede de educadores acima referida, bem como explorar a re-significação do “professor de surdos” que a inclusão na escola regular tem produzido. Complementarmente, para uma articulação de interpretações, busco também discutir algumas pesquisas que focalizam alunos surdos em classes comuns e narrativas de sujeitos surdos sobre suas experiências escolares.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além de um texto introdutório.

A Introdução marca a referência teórica principal, com o apontamento de algumas teses gerais e conceitos da abordagem histórico-cultural dos processos humanos. É uma exposição sintética, em que saliento a importância das relações sociais concretamente vividas, a mediação semiótica e a força constitutiva da linguagem, para fundamentar as discussões e análises sobre a escola e suas práticas na formação de surdos. No capítulo 1, procuro discutir como vem se desenvolvendo o processo de escolarização de alunos surdos. O capítulo 2 tematiza o professor e as especificidades de seu lugar na educação de surdos; em sua parte final, reafirmo o objetivo do estudo de campo e apresento considerações metodológicas. As análises da narrativa da professora entrevistada constituem o capítulo 3. Termino o texto com um capítulo de discussão geral crítica e apontamento de indagações sobre as práticas escolares atuais destinadas ao aluno surdo e sobre o desafio que os educadores e o professor de surdos estão enfrentando diante do complexo entrelaçamento da abordagem bilíngüe com a educação inclusiva.

Esclareço que na composição do texto tentei manter sempre presente o argumento de que a discussão sobre o *professor* não pode se desvincular da consideração da perspectiva do *aluno surdo* e dos lugares sociais que os dois sujeitos ocupam, além do contexto de (in)definições e de discursos sobre o que é ser surdo, ser aluno surdo e ser professor de surdo.

INTRODUÇÃO

Para a discussão da educação de surdos e de projetos oferecidos pela escola, é importante delinear, como ponto de partida, o modo pelo qual se concebe a formação do sujeito e o papel da linguagem nesse processo. Este texto introdutório tem o propósito de abordar tais temas, marcando assim as referências principais que assumimos na investigação do ser professor de surdos.

O presente estudo apóia-se principalmente nas formulações da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito, levando em conta principalmente as formulações de L. S. Vygotski¹. Nessa corrente, o desenvolvimento tem gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura. A linguagem é vista como uma produção humana, que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho. A atividade prática humana transforma a natureza a fim de garantir a existência, e nessa prática o homem transforma a si mesmo, criando novas motivações e necessidades, e gerando novas produções e transformações.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento humano tem de ser considerado dentro de uma perspectiva histórica, mas a noção de história é divergente de um sentido evolucionista que se vincula a um caminho cumulativo, contínuo e unidirecional de aquisições. Tampouco pode ser concebido como um processo de caráter individual, pois sua origem e seu curso dependem das experiências vividas no mundo social. Por isso, Vygotski (1993) privilegia uma idéia de desenvolvimento cultural, ainda que não negue a importância de sua

¹ Essa abordagem teórica será retomada aqui de maneira sucinta. Muitos são os autores que têm abordado as contribuições de Vygotski, em livros, artigos, teses e dissertações. Apenas para indicar uma fonte, remeto o leitor ao nº. 71 da revista Educação e Sociedade (2000), dedicado ao pensamento do autor; nesse número encontra-se uma relação de publicações de autores brasileiros, nas páginas 255-269.

base biológica, e salienta a complexidade do processo, que não pode ser tomado como acumulação gradual de mudanças isoladas.

[O desenvolvimento é] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

Na crítica a uma noção que restringe desenvolvimento a uma mudança apenas evolutiva, de caráter maturacional, o autor diz:

Uma consciência ingênua considera que a revolução e a evolução são incompatíveis, que o desenvolvimento histórico ocorre enquanto atém-se a uma linha reta. A consciência ingênua não vê mais que catástrofes, ruína e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A história deixa de existir enquanto não retorne ao caminho reto e uniforme. A consciência científica, pelo contrário, considera que a revolução e a evolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente (p. 141-142).

Assim, o desenvolvimento abrange saltos e descontinuidades e não está moldado por uma seqüenciação temporal de transformações. Isso porque a formação individual é interpretada na articulação entre história coletiva e história particular. Desse modo, a pessoa está imersa num mundo em constante transformação e, ao transformar-se, ela é também construtora ativa e permanente dessa cultura.

Em sua trajetória o ser humano não nasce *indivíduo* e se vai fazendo *social*. O que ocorre é um processo de um ser social na origem: desde cedo ele se forma pela apropriação ativa das experiências acumuladas pela humanidade.

“A estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, de sua inter relação e colaboração com o meio social circundante” (VYGOTSKI, 1995, p. 173).

Como afirma Pino (2000), o desenvolvimento não é visto como um acontecimento de natureza individual, em que, por um processo migratório o indivíduo se socializa conforme incorpora condutas e práticas sociais. O autor lembra que Vygotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, pois o processo não segue a direção para a socialização. O homem é sempre social porque vive entre homens. Dado que a gênese do individual está no mundo social, o que ocorre é a individuação ou conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. Ou seja, nessa linha é afirmado um jogo de interdependência indivíduo-sociedade, em que cada aspecto da formação individual depende de experiências no plano da cultura.

De acordo com Vygotski e Luria (1996) o caráter sócio-histórico do homem se deve à mediação que está presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois carrega, em si, os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A linguagem emerge da necessidade de vida coletiva. É uma atividade sócio-histórica cuja origem está nas relações estabelecidas entre os homens em busca de percursos para suprir sua necessidade material e de interação. Ela também repercute na formação das capacidades mentais, uma vez que permite ao homem superar a experiência sensorial rumo ao pensamento abstrato generalizante e, assim, instaura novos modos de agir, novas ações e significações.

Ao atribuir à linguagem a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1993, 1995) enfatiza a dimensão semiótica que perpassa todo o processo de apropriação e elaboração da cultura. A linguagem não é tomada somente como instrumento, como elo de ligação entre os homens, mas é destacada como constitutiva do próprio homem. A mediação semiótica está sempre presente na formação do indivíduo, constitui seu modo de

olhar e de ser olhado por este mundo social dos homens. A palavra, signo por excelência, tem um papel tão importante que permite a construção da própria consciência humana, e nesse processo possibilita ao sujeito refletir sobre a realidade e agir sobre ela; transformá-la e transformar-se.

Nessa perspectiva, as explicações de Vygotski podem ser articuladas a proposições de Bakhtin (1995). Este autor tem uma produção teórica distinta daquela de Vygotski, mas também postula a importância central da linguagem como organizadora e formadora da consciência, do funcionamento da cognição e do pensamento. Para ele,

[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1995, p. 35-36).

Mas é a palavra, o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Ela está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Embora isto não signifique que todos os signos não-verbais possam ser substituídos por palavras, eles “[...] banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 1995, p. 38), isto é, apóiam-se nas palavras e são por elas acompanhados.

Dois dos princípios que compõem a teoria de Bakhtin são o dialogismo e a polifonia. A linguagem e o próprio discurso são constituídos entre enunciadores e nas/pelas diferentes vozes. É nos processos dialógicos, nas interações verbais e nas relações com os outros, que o ser humano se faz sujeito.

Conforme o sujeito mergulha na corrente da comunicação verbal, a consciência desperta e começa a operar. O indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada, “[...] não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Portanto, a atividade mental se constitui em território social, interindividual.

A palavra está sempre repleta de valores, de conteúdo vivencial. Conforme Bakhtin (1995, p. 113) “Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade.

A produção das significações ocorre em contexto de interlocução, entre pessoas e na interação das vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que ecoam nas enunciações dos diferentes interlocutores. O dizer é circunstanciado pelo lugar ocupado pelos interlocutores, que, por sua vez, produzem significações circunstanciadas pelas possibilidades e restrições das condições sociais em que interagem. Também defino-me em relação a mim mesmo, a partir dos modos pelos quais sou representado ou interpelado pelos diferentes grupos nos quais me insiro.

Na relação com o outro construímos significados do mundo. Nesse encontro, através da palavra, produzimos mudanças e significações que são, ao mesmo tempo, negadas, reiteradas ou compartilhadas, em um constante jogo de discursos (negociações e réplicas) de diferentes vozes. Assim, o conhecimento de si, do mundo e da própria linguagem é sempre mediado pelo outro.

A linguagem é heterogênea, carregada de valores antagônicos. Ela se constrói e se atualiza na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção; sempre procede de alguém e se dirige a alguém.

Essas interpretações e aquelas já ressaltadas a partir da abordagem histórico-cultural permitem-nos refletir sobre questões da educação, especialmente a respeito da linguagem (em suas diferentes modalidades) como mediadora do desenvolvimento. No caso da educação para sujeitos que apresentam uma “deficiência”, é preciso ter em conta sua participação na formação do pensamento (organização e expressão) e dos processos psicológicos superiores.

Para pensar as ações educativas destinadas aos surdos e o lugar ou papel do professor de surdos, tomamos, então, como pressupostos a gênese social da formação do sujeito e o papel constitutivo da linguagem para o

desenvolvimento da cognição, do afeto e da consciência, permanentemente em construção.

Como argumentado, a relação homem-mundo não é direta, pois é mediada por “recursos”, que consistem de “ferramentas” criadas pela própria atividade humana. Essa capacidade de criar ferramentas é exclusiva da espécie humana. A mediação social-semiótica é fundamental, porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psíquico são promovidos pela cultura. Conforme Smolka (2002), ao se conceber a mediação como princípio teórico é possível

[...] a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata de outro [...]. Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação (p. 83).

A autora ainda afirma que a natureza semiótica da mediação – mediação articulada a significação – é que distingue a concepção vigotskiana de outras e, que é a emergência da significação, produzindo signos e sentidos que propicia o princípio de regulação e de geração de novas formas de atividade.

A significação é uma chave para pensar a conversão das relações sociais em funções mentais [...]. Assim, os modos de relação do sujeito consigo próprio passam necessariamente pelo outro. Entretanto essa conversão das relações sociais em atividade mental não implica mera cópia ou transposição das relações para o funcionamento intrapsíquico; implica, sim, diferença de domínio (público e privado), mudança de sentido, indeterminação (SMOLKA, 2002, p. 83-84).

Esse postulado a respeito do desenvolvimento se estende aos indivíduos com deficiência. Em Fundamentos da Defectologia, Vygotski (1989)

apresenta discussões importantes a respeito do desenvolvimento do deficiente. Reconhece que as leis gerais que orientam o comportamento dos indivíduos são as mesmas, sejam eles considerados “normais” ou deficientes, mas salienta uma distinção: quanto a esses últimos, é necessário o entendimento de que a organização psicológica por eles apresentada é qualitativamente diversa, não em razão unicamente de suas diferenças orgânicas, mas sobretudo das experiências concretas e mediações oferecidas por seu meio social. Argumenta que, face à deficiência, processos de compensação são colocados em funcionamento, dependendo das ações de outros, da inserção em coletivos. Nessa direção, atribui ao deficiente um papel ativo na construção de seu desenvolvimento e concebe-o como capaz de assimilar e internalizar formas sociais de comportamento, de participar como sujeito histórico do processo de construção de conhecimentos. Trata-se, pois, de uma postura dialética de desenvolvimento, que salienta a interdependência dos processos individuais e da vida social.

Conseqüentemente, a pessoa com necessidades especiais (na nomenclatura atual) deixa de ser vista como alguém que tem menos possibilidades, em comparação ao que é tido como “normal”, mas como tendo diferentes capacidades, delas devendo ser destacados os pontos fortes, as potencialidades em emergência. São estas características que devem ser estimuladas para construir a base do desenvolvimento das funções superiores.

Dessas proposições, depreendemos diretrizes promissoras para o trabalho no âmbito da educação. A noção de mediação semiótica deve ser constantemente considerada no contexto da escola, no interior das salas de aulas. A linguagem não é somente um instrumento que permite o aluno e professor a estabelecer uma dinâmica de ensino e aprendizagem, de aquisição, processamento e produção de informação e conhecimento; ela é elemento fundante na constituição da pessoa humana – do aluno, do professor. A compreensão disso conduz (ou pode conduzir) a mudanças nas práticas educativas, que se referem a questões de ordem cognitiva, mas não somente. Num ambiente educativo estruturado, como a sala de aula, o professor realiza sua mediação visando ao desenvolvimento do aluno, que é um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que se emociona, deseja,

imagina e se sensibiliza. É preciso considerar, no processo educativo, a articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas da constituição humana.

Assumindo esses postulados, passamos a abordar os processos de escolarização dos surdos, a partir de diferentes pontos: da legislação e da escola, do professor, do trabalho da sala de aula, bem como a partir do olhar do aluno.

SURDEZ E ESCOLARIZAÇÃO

As práticas, os discursos e as políticas de inclusão têm como tipo de racionalidade subjacente o que se poderia chamar os três mitos sobre a diversidade [...]: o mito do/s outro/s como fonte de todos os males – neste caso os deficientes como culpáveis da sua deficiência, ou os professores que não sabem, não querem atendê-los –, o mito dos sujeitos como membros plenos de uma cultura – a idéia de igualdade, em que todos os membros de uma cultura vivem da mesma forma – e o mito da tolerância como chave para solucionar todos os conflitos culturais, e portanto educacionais – temos que respeitar, aceitar, incluir os outros.

I. SURDEZ E ESCOLARIZAÇÃO

1.1. Os Discursos Institucionais

Do preceptorado, à escola especial, à sala especial e à escola regular. Todos esses contextos fizeram parte da trajetória educacional dos surdos. Analisar a educação desses sujeitos nos remete à própria concepção de deficiência e de surdez que foi construída ao longo da história. Atualmente essa análise implica também a discussão da inclusão escolar, porque é ela que vem re-definindo ações e políticas para educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

Na política educacional, as legislações e orientações oficiais dirigidas aos surdos vêm, há algumas décadas, recomendando que esta se realize no mesmo contexto da educação geral e, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa diretriz aparece, dentre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61 que prevê, em seu Artigo 88, que a educação dos excepcionais deverá, “[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação [...]” e é evidenciada no Artigo 208 da Constituição de 1988, segundo o qual “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá se dar preferencialmente na rede regular de ensino”. Também na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei no. 9394/96, em seu Art. 58, é afirmado que a educação especial é “[...] a modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”; portanto, reitera legislações anteriores, em que a integração da pessoa “excepcional, com deficiência ou portadores de necessidades especiais seja no que for possível (1961) e preferencialmente” (1988/1996) no ensino regular.

Esses documentos legais sugerem que, associada à discussão do direito e do acesso à educação das pessoas com necessidades especiais,

também aparece a preocupação de que o sistema de ensino se ajuste para este fim, promovendo o mais possível a interação do aluno “especial” com alunos comuns.

Mendes (1994, 2002), ao analisar a história de atendimento educacional desses sujeitos e ao discutir as perspectivas para construção da escola inclusiva, ressalta que foi no final do século XIX, com o declínio dos esforços educacionais puramente de custódia, que a institucionalização passou a ser uma meta de tratamento dos alienados, pois se acreditava que a institucionalização seria a garantia de um ambiente de cuidado e proteção. Ou seja, da “ausência quase total de ações educativas passa-se à institucionalização em espaços residenciais e abrigos”.

A mesma autora afirma que, paralelamente à evolução dos asilos e da institucionalização, surgem as classes especiais nas escolas regulares de ensino, bem como proliferam as escolas especializadas visando reduzir a segregação. Mas é na década de 50, nos países desenvolvidos, que aparece o movimento de *integração*, com base na filosofia de “*normalização*”, em resposta ao movimento de pais de crianças a quem era negado o ingresso em escolas comuns. Já na década de 70, a mudança se deu em direção à idéia de educação integrada, em que alguns deficientes foram incorporados às classes comuns ou classes especiais ou mesmo classes de recursos na rede regular. Nesse caso, a integração somente seria possível com adaptação desses alunos à classe comum. Tratava-se, então, da passagem de um tipo de atendimento mais segregado para outro supostamente mais integrador, que dependia do progresso do próprio aluno com deficiência. Não eram realizadas modificações no sistema, e os que não se adaptavam acabavam por serem excluídos. Deste modo, essa “*integração*” não chegava a acontecer, o que impeliu a diversas críticas e, entre outros fatores, ensejou o surgimento da educação inclusiva.

No debate que se inicia na década de 80 e que vem se radicalizando a partir da década de 90, é dito que além da intervenção sobre as pessoas é necessária a reestruturação da sociedade, a fim de possibilitar a convivência dos diferentes. “No âmbito da educação, passa-se a defender um único sistema

educacional de qualidade para todos, com ou sem deficiência” (MENDES, 2002, p. 64).

A inclusão preconiza a igualdade de oportunidades educacionais e a necessidade de transformações da sociedade e da escola, para que a educação possa ser assegurada a todos. São recomendadas a adaptação e a abertura da escola para atender à diversidade humana, e não uma adaptação dos sujeitos para se *enquadrarem* à escola.

[...] o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todas conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças [...]. Trata-se, em suma, de um movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. No Brasil, o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional (MENDES, 2002, p. 61).

A política educacional inclusiva vem se constituindo em um movimento mundial que se legitima particularmente na Declaração de Salamanca², cujos princípios e diretrizes de ação reafirmam o empenho da comunidade mundial em proporcionar educação para todos, independentemente de suas particularidades (1994, p. 5). O documento aborda as necessidades educacionais especiais e aponta as condições requeridas para atendê-las no espaço da escola regular.

Portanto, esse projeto político educacional estabelece o compromisso de criar, no espaço da escola regular, condições de atendimento a especificidades lingüísticas, culturais e curriculares de todos os sujeitos. A inclusão escolar aparece como possibilidade de acesso a uma educação comum, que seja compartilhada por todos os alunos. Assim, é necessário implementar

² Essa declaração foi firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, e reuniu mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, inclusive do Brasil, e de vinte e cinco organizações internacionais. Com base no imperativo da educação para todos e da inclusão, nos anos seguintes, outros eventos vêm se destacando no cenário brasileiro e em outros países.

ações que garantam a elaboração de conhecimentos e para isso é preciso adequar os processos educativos, as propostas pedagógicas e as formas de organização da dinâmica escolar.

Apesar do fato de que a inclusão funda-se em princípios éticos que merecem ser alimentados e respeitados – a possibilidade de conviver com a diferença, o respeito a direitos e a garantia de educação a todos –, é importante examinar a questão criticamente, pois essa rede discursiva muitas vezes não condiz com a realidade educacional. Há que se combater posturas que ignoram as dificuldades vivenciadas para se construir práticas que atendam ao imperativo do respeito à diferença e garantam uma organização escolar pautada na diferença, ou posturas que se satisfazem apenas com a inserção física dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas e escolas regulares de ensino. Também não se pode aceitar uma idéia de inclusão associada apenas ao âmbito da escola, e não a outras instituições sociais, bem como ao movimento mais amplo das políticas sociais e econômicas nacionais e mundiais. É preciso lembrar que, vinculada ao princípio ético e humano (do tratamento igualitário, do direito aos bens culturais), estão a lógica do mercado e a implementação de um modelo econômico, fatores esses que criam uma trama de possibilidades e impedimentos.

A inclusão escolar é um movimento que abrange a todas as pessoas que estiveram ou estão excluídas, seja por sua origem social, étnica ou mesmo pela condição lingüística, física e cognitiva. A inclusão tem como princípio uma revisão do espaço que as pessoas com necessidades educativas vêm ocupando: o espaço físico que se refere à escola que deverá acolhê-las e o espaço social relativo a esferas e papéis que devem assumir enquanto alguém incluído em um coletivo. Portanto, é exigido que a escola se estruture e se organize para atender e contemplar as diferenças.

Desse modo, espera-se que as propostas educacionais que vêm sendo gestadas estejam atentas a essas metas. No caso dos sujeitos surdos, sua educação e sua escolarização são demarcadas pelos debates sobre o “espaço” propício para efetivá-las e sobre a visão que se tem da surdez.

A literatura que trata da educação de surdos tem freqüentemente abordado a temática surdez e língua(gem). As discussões sobre língua sempre estiveram presentes na trajetória da educação dos surdos, ou melhor, sempre a nortearam, tornando essa história quase uma réplica da história das diferentes abordagens da aquisição da língua pelo sujeito surdo. A antiga oposição entre gestualismo e oralismo é um exemplo disso.

A abordagem oralista, que se consolidou no final do século XIX e ainda está presente em nossos dias, realiza-se a partir de diferentes procedimentos pedagógicos, com técnicas unissensoriais ou multissensoriais, mas estes têm em comum o apoio exclusivo no uso da língua oral majoritária. Esta língua é objeto central de ensino e também o direcionador da organização das atividades curriculares.

É uma proposta que se fundamenta na recuperação do aluno surdo, considerado deficiente auditivo. Enfatiza a língua oral e não permite que a língua de sinais seja usada na escola, nem mesmo no meio familiar, por considerá-la um empecilho para aquisição da fala. As atividades educacionais se pautam no treino da fala e no treino auditivo, tendo como objetivo educacional o uso da língua majoritária, e o desenvolvimento da oralidade é tomado como base para a aprendizagem da escrita. O trabalho pedagógico confunde-se com o trabalho terapêutico; o surdo passa de aluno a paciente, e o professor, de educador a terapeuta da fala. Embora atualmente existam trabalhos na perspectiva oralista a partir de uma concepção de linguagem que não se pauta em “treinamentos”, tradicionalmente essas práticas visavam à aquisição da língua de forma mecânica, tendo em vista que a concepção de linguagem subjacente a elas priorizava o aspecto fonológico em detrimento do semântico e pragmático, o que acabava por destruir o signo lingüístico.

Não obstante essa abordagem ainda perdure na educação de surdos, as críticas levantadas e os apontamentos de seu fracasso provocaram a emergência de uma nova proposta, denominada comunicação total. Nesta admite-se o uso amplo de meios de comunicação, que incluem fala, gestos, sinais, etc., com a finalidade de a criança surda desenvolver a linguagem, a fim de permitir sua integração social. O objetivo é a interação real entre surdos e

ouvintes, e a linguagem é valorizada como instrumento de comunicação. Conforme Marchesi (1987), essa abordagem recorre a diferentes estratégias comunicativas e tem gerado um grande leque de práticas e experiências (língua falada sinalizada, língua falada sinalizada exata, associação de códigos manuais para auxiliar a discriminação e articulação dos sons e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto etc.). Essas formas mescladas de comunicação no trabalho educativo não têm resultado em efetivo desenvolvimento lingüístico ou aprimoramento das relações entre pensamento e linguagem. Além disso, a comunicação total não desloca o foco da língua majoritária como meta de formação e escolarização.

Os estudos sistematizados acerca da língua de sinais, iniciados na década de 60 por Stokoe e continuados com Bellugi e Klima (ver, por exemplo, (Ferreira Brito,1995; Góes, 1996; Quadros, 1997, 1999 e 2000; e Souza, 1998), ao lado de críticas às práticas educacionais então vigentes, permitiram emergir um movimento em defesa de propostas de educação bilíngüe. Nesta perspectiva, a educação deve assumir a língua de sinais como língua natural dos surdos e a primeira a ser adquirida. A partir dela pode se dar a aquisição da língua majoritária, como segunda língua. Compreende-se que o surdo, ao se tornar bilíngüe, adquirindo precocemente a língua de sinais como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter um desenvolvimento cognitivo e lingüístico compatível com sua real capacidade.

Assim, o bilingüismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos, essa vivência oportunizará a ele que construa uma auto-imagem positiva, e ao mesmo tempo, se desenvolva cognitiva e lingüisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa. O domínio da língua de sinais facilitará o aprendizado da língua dos ouvintes como segunda língua. Dessa maneira, a competência nas duas línguas possibilitará tanto a integração social quanto a interação entre surdos e ouvintes.

Ao se falar em educação bilíngüe para surdos é preciso distinguir de outras abordagens de ensino e aquisição de segunda língua para ouvintes, uma

vez que neste último caso trata-se do envolvimento de duas línguas orais. Já o bilingüismo das comunidades surdas envolve uma língua oral e uma viso-gestual³, de sinais (como a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

Existem diferentes interpretações da abordagem bilíngüe. Alguns autores argumentam que o reconhecimento dos surdos enquanto comunidade lingüística assegura, na sua educação, a aceitação e autonomia da língua de sinais dentro de um conceito de bilingüismo que considera a experiência psicossocial e lingüística do aluno surdo. Outros autores acreditam, também, que a comunidade surda, além de ter uma língua natural, apresenta também uma cultura própria. Isto pressupõe uma proposta educacional articulada à política lingüística e ao caráter multicultural das comunidades em geral, para que o surdo possa ter acesso ao mundo ouvinte e, ao mesmo tempo, identificar-se, reconhecer-se como parte da comunidade surda (BEHARES, 1990; SOUZA, 1998; SKLIAR e Colab., 1998).

Nessa proposição, para que seja viabilizada a implementação de propostas educacionais que considerem a condição lingüística dos surdos em uma perspectiva multicultural, são necessários investimentos como a formação de educadores de surdos; a presença de profissionais surdos que dominem a língua de sinais e a língua majoritária; o envolvimento das comunidades de surdos; e ainda o enfrentamento de questões ligadas à aquisição da língua de sinais, principalmente por parte das crianças surdas, dos familiares de surdos e da comunidade escolar.

Skliar (1998) apresenta alguns objetivos que deverão ser garantidos para que se efetive essa proposta: ambiente propício às formas particulares de processamento cognitivo do surdo, desenvolvimento sócio-emocional a partir da interação com surdos adultos, possibilidade de construção de uma teoria de mundo pela criança surda e acesso à informação curricular e cultural.

³ A língua de sinais faz parte da vida dos surdos pelos olhos e não pelos ouvidos. Alguns autores discutem a surdez como uma experiência visual. Skliar (1999, p. 11) não restringe “[...] o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”.

No debate sobre questões relativas à implementação dos projetos de escola inclusiva, destaca-se a importância da língua de sinais para a concretização dessa inclusão. Conforme a Declaração de Salamanca, “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (1994, p. 31).

Entendemos que a língua de sinais não se faz importante para o surdo apenas pelo seu caráter comunicativo, mas vale o destaque dado a ela no documento. Compartilhamos a visão de Vygotski, conforme abordado no capítulo anterior, de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas é através dela, com ela, que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Ela é modo de interação e é nessa interação que o sujeito se constitui como pessoa. Assegurar o direito ao uso da língua de sinais ultrapassa as questões da comunicação ou o âmbito das propostas educacionais. Além disso, o papel dessa língua tem de ser vinculado ao cenário das relações de poder ouvinte-surdo e à constituição da identidade surda.

Desse modo, considerar a inclusão escolar do surdo implica a construção de propostas pedagógicas que incorporem e aceitem esses princípios e, para tanto, novas formas de organização escolar deverão ser exploradas.

A inclusão escolar vem sendo debatida em âmbito mundial, mas foi na última década do século passado que a mesma se fortaleceu e, até mesmo, chegou a ser vista como um novo paradigma, que se opõe ao da educação especial, considerada segregacionista.

Compartilhamos com Góes (1996) a compreensão de que os problemas apontados como “inerentes” à pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. Dado que o grupo social vem assumindo a adesão ao movimento de inclusão escolar, em diferentes países, é fundamental indagar sobre as direções que podem ou devem ser buscadas, no caso de alunos surdos, e sobre as oportunidades sociais que estão sendo propiciadas a eles.

1.2. O Aluno Surdo na Sala Comum: apontamentos sobre as práticas pedagógicas e os projetos escolares

Não é recente a discussão acerca do espaço educacional onde deverá ocorrer a escolarização do surdo e não existe um consenso a esse respeito. Em qual escola ou em qual classe ele deve receber a educação formal? Não pretendemos nos deter no debate, nem chegar a uma definição desse espaço. O que importa destacar é o fato de que, devido à forma como a inclusão vem sendo pensada e concretizada em nossa realidade, constata-se uma tendência a localizar o aluno surdo na classe regular. Por isso, torna-se importante examinar possibilidades e obstáculos para o trabalho pedagógico desenvolvido em propostas de educação inclusiva. Nessa direção, optamos por comentar dois estudos que, a nosso ver, representam bem o cenário atual da escola inclusiva que acolhe o aluno surdo.

Silva (2000) analisou a imagem que as professoras de salas comuns da rede regular têm de seus alunos surdos, no tocante à surdez e ao processo de aprendizagem. Para tanto, a autora realizou entrevistas e observações focalizando a interação professor-aluno em sala de aula e ainda utilizou-se de questionários. As sete professoras participantes eram responsáveis por classes de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental em escolas da rede pública. Nenhuma havia tido experiência com surdos no contexto escolar. Para compor seus achados, a autora selecionou quatro categorias temáticas: aspecto intelectual, aspecto do comportamento, aspecto da aprendizagem e aspecto da linguagem.

As análises evidenciaram que as professoras consideram o aluno surdo inteligente e que a surdez não compromete o desenvolvimento intelectual. Afirmam que os alunos são espertos, participantes, atentos, realizam cópias das lições e fazem os exercícios de matemática. No entanto, chamam a atenção para a dificuldade que eles têm de desenvolver atividades, principalmente as que dizem respeito à linguagem. Apesar de não verbalizarem suas dúvidas sobre a

capacidade desses alunos, suas atitudes em sala sugerem uma baixa expectativa, como ao deixá-los copiar ou fazer o que quiserem, facilitar as atividades, responder a exercícios por eles ou aceitar qualquer resposta.

A autora questiona essas atitudes de “ajuda” que visam preservar a imagem do aluno surdo como capaz, por considerar que as mesmas podem produzir efeitos contrários, prejudicando a auto-imagem do aluno surdo. Questiona, também, a forma alternativa de lidar com os problemas, quando o professor ensina como se o surdo não precisasse de nenhuma atenção especial e, portanto, pudesse ser tratado como os demais, sem diferença. Esta situação é sugerida pelo seguinte comentário:

Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que o aluno surdo estava atento a tudo o que acontecia na classe, levantou muitas vezes, mexeu com os colegas, mas no momento em que a professora colocou algo novo na lousa, imediatamente sentou e copiou. Algumas vezes em que tentou responder a pergunta que a professora fez para a classe, não lhe foi dada atenção, ou quando ergueu a mão, não foi chamado. O aluno surdo, para obter atenção da professora, levantou e foi até ela (SILVA, 2000, p. 61).

Quanto ao aspecto do comportamento, as professoras fazem referência a esse termo no sentido de disciplina. Nos dados sobre a relação “comportamento-surdez” aparecem duas imagens: uma, de que a surdez não interfere no trabalho e de que os alunos surdos são tratados do mesmo modo, ou seja, existe um apagamento da diferença; e outra, de que a surdez de fato realmente influencia no comportamento do surdo na sala de aula. Embora nos relatos apareça a idéia de igualdade, as observações indicaram que as professoras demonstram uma maior tolerância com o comportamento dos alunos surdos, pois permitem que eles se levantem, andem e até mesmo incomodem os colegas. Apesar de tentarem amenizar suas expressões com o uso de diminutivos – um “pouquinho” nervoso – acabam por atribuir alterações de comportamento à surdez, uma vez que atitudes de nervosismo, irritação, agitação, de mexer e

cutucar no colega são atribuídos ao fato da não compreensão do aluno (decorrente da surdez) sobre o que acontece na classe.

Acreditamos que esses comportamentos dos alunos têm um caráter extremamente “saudável”, pois trata-se de estratégias para chamar a atenção ao fato de não estarem conseguindo participar da dinâmica da sala de aula, o que acaba por demonstrar aos professores a necessidade de ajuda. São atitudes de aparente “desajuste”, mas que mobilizam atenção dos outros – os ouvintes – para a sua impossibilidade de ação e compreensão, em um contexto de ouvintes que não fazem uso da “escuta”; enfim, são alertas de uma demanda diferente para a ação docente.

Nos relatos acerca dos aspectos de aprendizagem, as professoras consideram que os alunos surdos apresentam condições normais, porém levantam duas interpretações quanto à qualidade desse processo: o sujeito surdo realiza a aprendizagem de modo diferente ou tem mais dificuldade que o ouvinte. Pelos relatos constata-se que as concepções são distintas, mas ambas implicam em uma baixa expectativa frente ao aluno. Algumas professoras admitem que seus alunos surdos não estão aprendendo, justificando essa situação pelas condições que a criança vivencia, pelo despreparo dos professores, pelo número de alunos por sala, pela falta de assessoria e acompanhamento e pelos problemas gerais do sistema educacional, acentuados com as propostas de inclusão. No grupo de professoras algumas se mostram preocupadas com o modo como a experiência escolar desses alunos vem acontecendo, enquanto outras parecem se isentar da responsabilidade.

Ainda de acordo com o estudo, as professoras entendem que a linguagem interfere nos aspectos comportamentais, intelectuais e de aprendizagem. Algumas consideram que a dificuldade se deve ao fato de o aluno falar menos por não ouvir e não fazer uso de aparelho de amplificação sonora; e outras atribuem a si a responsabilidade, por não dominarem a língua de sinais. Nos depoimentos, as professoras

[...] enfatizaram a necessidade do surdo se comunicar oralmente pareciam ter a imagem de que cabe ao aluno surdo se aproximar do

ouvinte, inclusive fazendo uso da mesma língua. Uma das professoras chega mesmo a verbalizar que não é a professora que tem que se adequar às dificuldades do aluno, mas, ao contrário, é o aluno surdo que tem que se adaptar à classe, ou seja, não é a professora que tem que aprender a língua de sinais, mas é a criança surda que tem que usar a linguagem oral. Esta visão é muito próxima à da clínico-terapêutica, que enfatiza o uso do aparelho auditivo e o desenvolvimento da linguagem oral, visando a integração da criança surda à comunidade de ouvintes (SILVA, 2000, p. 96).

O que se percebe, então, é que nessa forma de inclusão de surdos a visão que tem não se articula a uma abordagem bilíngüe, e sim uma visão em que a falta de domínio da oralidade é o maior “empecilho à inclusão”. Isto é, está implícita uma suposição de que a língua majoritária deve estar desenvolvida para se garantir uma educação de qualidade aos surdos.

Realizamos um trabalho com o propósito de investigar como vinha se dando a inserção desses alunos no contexto da classe comum (TARTUCI, 2001). Analisamos ocorrências interativas que alunos surdos estabelecem com seus professores e colegas ouvintes no interior das classes comuns, buscando identificar as condições oferecidas para a construção de conhecimentos. Os participantes foram nove alunos surdos que freqüentavam a faixa escolar que vai da 6^a série do Ensino Fundamental à 2^a série do Ensino Médio, em escolas de uma cidade da região sudeste de Goiás. Estes alunos tiveram uma trajetória de vida escolar comum, que se iniciou em uma mesma escola especial e foi redirecionada para a rede regular, primeiramente dentro do espírito do movimento de integração e depois da inclusão. Esse percurso escolar foi marcado por uma abordagem oralista. No município, somente a partir do final da década de 90 é que propostas de comunicação total vêm sendo implantadas e, mais recentemente, tem havido esforços com relação à linha que considera a condição bilíngüe do aluno surdo. O fato é que os sujeitos não tiveram possibilidade de realmente aprender a língua brasileira de sinais, pois na família e na escola não havia pessoas que fizessem uso dessa língua. Embora apresentem uma certa capacidade de produzir e compreender a fala e alguns gestos/sinais, o que se observa é que eles acabam por não ter domínio de uma língua (de sinais ou oral).

O trabalho de campo abrangeu observações das salas regulares, durante aulas de diferentes disciplinas. Foi possível constatar que as escolas envolvidas não têm passado por qualquer alteração em sua estrutura e em seu projeto a fim de atenderem aos alunos surdos. Não apresentam condições para adequação das práticas pedagógicas às peculiaridades cognitivas e lingüísticas do aluno surdo, nem indícios de preocupação com a forma de “inclusão” que está sendo implementada.

No estudo, partimos do pressuposto de que a inexistência de uma língua comum entre surdos e ouvintes implicaria a busca de caminhos alternativos para se estabelecer interação e comunicação entre eles. Era esperado que o professor recorresse a outros recursos expressivos a fim de mediar a elaboração do surdo sobre conhecimentos sistematizados. Conforme é apontado por Lacerda (1997) e Souza (1997), considerando o âmbito do ensino especial, nesses casos em que o professor é ouvinte e o aluno é surdo, a mediação pedagógica é caracterizada pelo uso de diversos recursos semióticos, num hibridismo que cria sérios problemas para a construção de conhecimentos. Mas, nas salas observadas, os problemas são outros, pois não há grupos de surdos. São classes de ouvintes, em que geralmente um único surdo é inserido. Assim, surpreende a constatação de poucas tentativas de estabelecer alguma forma de comunicação. Nota-se que não são criadas condições para que os alunos surdos interajam e construam conhecimentos, porquanto eles ficam à margem do processo ensino-aprendizagem, ou “à margem do diálogo”.

Por essa razão, os jovens surdos acabavam por estabelecer uma relação desigual também com os demais alunos. Apesar disso, em algumas situações com seus colegas ouvintes, certos recursos apareciam como possibilidade de efetivar o diálogo e serviam também como *esclarecedores* (LACERDA, 1997) dos impasses ocorridos com relação à compreensão da linguagem oral. Embora se reconheça que mesmo entre ouvintes as relações sociais são assimétricas, no caso dos alunos surdos numa classe de ouvintes, elas se caracterizam pela “falta de algo essencial”.

Além de enfrentar dificuldades de interação e de comunicação, o aluno surdo ainda lida com a conseqüente dificuldade na aquisição de conhecimentos,

já que esses são mediados oralmente pelos professores. Não é observado respeito ao modo peculiar de funcionamento de aprendizado do aluno surdo, uma vez que não ocorre alteração metodológica que considere suas necessidades.

Foi constatado, nas diferentes escolas, que os professores ouvintes agem durante suas aulas como se não existisse aluno surdo na sala: falam de costas e não se dirigem a ele. Durante as atividades os professores não buscam ser entendidos pelo surdo; parecem ter somente alunos ouvintes, pois não existe alteração da aula que é realizada para todos. Não buscam adequar algum aspecto de sua prática no sentido de compartilhar conhecimentos, ou seja, “[...] a prática escolar é pouco permeável aos ‘diferentes’ universos culturais de seus alunos. Porém o aluno está ali para que o professor atue com ele” (TARTUCI, 2001, p. 124).

A dinâmica das aulas acaba, de certa forma, por contribuir com esse aparente sucesso da inserção física, ao seguir uma rotina comum nas diferentes disciplinas – chamada, exposição oral, cópia de exercício, resolução e correção – uma seqüência que estabelece um ritual; e, para ser aluno e estar na aula, basta segui-lo, não precisando um envolvimento efetivo, uma compreensão real ou uma motivação para as tarefas. Nota-se que rotinas, normas, símbolos e rituais configuram o espaço escolar, produzindo uma organização particular, uma cultura escolar⁴. E, no caso da inclusão excludente, acreditamos que ela vai produzindo outros modos, outros rituais, para sobrevivência dos sujeitos e das instituições.

Os alunos surdos acompanham o ritual – abrem pastas, abrem livros e cadernos, “lêem” e copiam, fecham livros e cadernos, guardam cadernos e livros – por fim, respondem ao sinal, para iniciar tudo outra vez com outro professor e, finalmente, ir para casa, aguardando um novo dia de aula. As ações realizadas e seguidas, pontualmente, pelos surdos durante as atividades acabam por se constituir em estratégias de ingresso no grupo majoritário. Essas ações possibilitam ao surdo, “integrar-se”, ser/fazer parte do grupo de ouvintes.

⁴ Discussões concernentes às relações entre educação escolar e cultura pode ser encontrado em Forquin, 1993; Gimeno Sacristán, 1996; Pérez Gómez, 1993.

Em um das situações relatadas naquele estudo, uma professora, que estava retornando de um período de licença, tomou conhecimento, através da pesquisadora, da existência de uma aluna surda na turma em que iria trabalhar. No entanto, durante a aula ela não conseguiu identificar a aluna.

Compreende-se que naquela aula o cumprimento do ritual garantiu o "camuflar/esconder a surdez". Quiçá esta seja uma alternativa menos sofrível (mais suportável) para as partes envolvidas, pois "tornar clara a surdez" implicaria para o aluno, denunciar a sua própria exclusão (o que lhe traria conseqüências, como a necessidade de luta declarada), e, para a escola e o professor, exigiria uma nova postura e uma série de mudanças para as quais talvez não haja uma disposição real (TARTUCI, 2001, p. 130-131).

Talvez cumprir o ritual seja, acima de tudo, uma estratégia de resistência, pois do contrário, restaria ao aluno surdo o fracasso e o abandono da escola. Observa-se que este ritual das aulas possibilita a eles que participem das atividades de aprendizagem, de aquisição de conhecimento, uma vez que elas são essencialmente desenvolvidas a partir da realização de tarefas. A dinâmica das aulas se desenvolve, na maioria das vezes, a partir de uma breve explicação e depois os exercícios ocupam a maior parcela do tempo.

As interações se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. Portanto, mesmo que seja questionável o quanto se elabora em termos de conhecimento na "realização das tarefas" - as atividades escritas (geralmente cópias) são as mediadoras principais na aprendizagem dos alunos surdos. "Copiar" é uma estratégia comum e fortalecida pela própria atitude docente, pois quando o aluno surdo solicita ajuda, o professor marca a resposta para ele copiar, como numa situação observada em que a professora interrompe a correção, vai até a carteira de um aluno surdo e chama-lhe atenção por não ter feito o exercício, dizendo: "difícil, né?". Folheia o caderno dele, aponta e acrescenta: "aqui tem tudo, você está é com preguiça". Essas situações sugerem que, conforme Tartuci (2001)

[...] a resolução dos exercícios envolve uma atenção ao que está escrito no caderno ou no livro, não é necessário pensar nas questões conceituais implicadas. Os professores falam que as respostas aos exercícios estão dadas, é suficiente então copiar. Ou sugerem que é fácil, pois tudo está pronto, escrito, e que não é preciso nenhum saber, apenas copiar. Se os alunos não o fazem, é por falta de esforço próprio ou preguiça. Desconhecem que o aluno surdo não tem domínio efetivo da língua e que não estabeleceu com a escrita a mesma relação que pode se dar com os alunos ouvintes. Mesmo assim, com esse tipo de orientação, os surdos parecem ter entendido outro aspecto do ritual - que a resposta está no próprio texto (p. 134).

Seguir o ritual e copiar parece se constituir em estratégias mecânicas e, conseqüentemente de exclusão. Contraditoriamente, se são estas atividades que impedem o aprendizado e o desejo de aprender por parte dos surdos, de outro lado, são elas que lhes garantem estar “incluído” - copiar para se manter “vivo” no ambiente, enfim ao contrário do imobilismo, do estar parado, significa estar em atividade, movimentar-se e participar. Para estar ali é preciso corresponder às expectativas, e isso se materializa, não no aprendizado efetivo, mas na capacidade de resolução dos exercícios, através de cópia do colega, do livro, ou de seu próprio caderno. Assim, através da reprodução, o surdo é incluído nas atividades em sala de aula. Situação que, de certo modo, atinge também os ouvintes, porém por certo se agrava com aqueles que estão excluídos dos processos de aprendizagem.

As atividades escritas, desenvolvidas nas salas de aula, usualmente não exigem a interpretação, produção e criatividade. Então, permitem que os surdos “participem”, e quando a situação exige outro comportamento, as atividades ficam por fazer ou eles copiam respostas dos colegas, chegando, até mesmo, em tarefas de produção de textos, a copiar textos criados pelos colegas.

Estas situações também são reforçadas pela falta de confiança dos professores na capacidade dos alunos, quando dão respostas prontas, deixando que copiem, esquecendo que eles estão na sala. Ao mesmo tempo em que quase

sempre desconsideram as respostas dadas pelos alunos surdos – não as escutando –, acontece também, contraditoriamente, de afirmarem que eles acertaram porque viram no do livro.

No entanto, não podemos restringir os problemas da escolarização dos surdos ao professor. Inclusive, na pesquisa em questão, alguns falaram de descontentamento com a falta de formação e a sua “solitária atuação”, visto que não podiam contar com nenhum apoio por parte da escola ou do setor de apoio à inclusão existente na Subsecretaria de Educação. As análises demonstram diferentes fatores que dificultam a educação de surdos: os projetos das escolas, a formação dos professores, as condições concretas de ensino-aprendizagem oferecidas nas salas de aulas e os programas sócio-educacionais mais amplos.

A análise do processo de integração/inclusão desses alunos surdos na classe comum demonstrou resultados muito insatisfatórios no que diz respeito tanto à construção de conhecimentos, quanto às possibilidades de comunicação e interação com seus professores e colegas ouvintes. Foi possível constatar, ainda, que além dos problemas enfrentados em suas trajetórias escolares, esses jovens tiveram também de enfrentar o isolamento e o distanciamento de outros surdos. O processo de “integração” (modelo vigente quando foram transferidos para o sistema regular) localizou-os em diferentes escolas, impedindo ou dificultando o aprendizado e o uso da língua de sinais, bem como o encontro surdo-surdo. O início das propostas de “inclusão” nessas escolas nada modificou nesse aspecto. Não lhes foram propiciadas condições de aquisição da língua de sinais, nem freqüentavam qualquer associação ou comunidade surda, o que significa a falta de vivência fundamental, pois o compartilhar vivências e experiências comuns e diferentes com outros surdos lhes permitiria constituir uma imagem positiva sobre si e ainda contribuiria para se organizarem, se reconhecerem como identidades surdas, podendo, assim, ocupar espaço na escola e na sociedade.

Ainda que as limitações da metodologia de ensino sejam importantes, uma vez que configuram a ação docente, devemos ressaltar que os problemas constatados envolvem muitas questões para além da competência profissional do professor, estendendo-se ao projeto da escola e ao âmbito de uma política sócio-cultural.

O fato é que esses alunos não estão tendo, nem tiveram, em sua trajetória escolar, oportunidade de vivenciar experiências nas quais fosse respeitado seu direito à condição bilíngüe, isto é, não lhes foi oferecido um ensino por meio da língua de sinais. São precárias as condições de atendimento educacional que esses jovens têm recebido, numa constatação que vem gerando críticas e propostas no sentido de superar as dificuldades.

As situações vivenciadas pelos surdos no âmbito da escola mostram a urgência em se efetivar medidas voltadas para uma das questões fundamentais, uma escolarização articulada às possibilidades de uso e desenvolvimento da língua de sinais, numa concepção de língua(gem) que ultrapasse a preocupação com problemas de comunicação, interação e desempenho escolar, e que incorpore a formação da pessoa surda, de sua identidade. Ou seja, no âmbito da elaboração e implementação de propostas educacionais para surdos faz-se necessário problematizar o papel da língua de sinais, no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder (ouvinte-surdo) e a constituição da identidade surda.

Ancorada no discurso da igualdade, direito e justiça, a escola desconsidera que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e que estar com os outros em um mesmo contexto físico não é garantia de equidade, podendo sim, ser uma forma de impor uma falsa normalidade. Indubitavelmente o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça, uma vez que as medidas tomadas não devem se restringir à ocupação física, a simples inserção dos surdos na classe comum.

Para complementar a discussão dos problemas levantados em relação à escola, aos professores e ao trabalho na sala de aula, passamos a considerar a situação de um outro ângulo, agora dando escuta aos surdos que tiveram experiências escolares como aquelas caracterizadas até aqui.

1.3. A Experiência Escolar do Aluno Surdo e a Significação de Si

Nosso contato com os alunos surdos participantes do estudo acima descrito (TARTUCI, 2001), propiciou encontros e conversas posteriores com esses sujeitos. Dessa convivência, queremos destacar uma entrevista feita com um dos jovens, que era o “mais oralizado” e deu continuidade à vida escolar (a ser referido como Paulo). Na ocasião desta entrevista, ele já tinha completado o ensino médio e acabava de ser aprovado no exame vestibular. O ingresso na faculdade torna-o, aparentemente, um exemplo de integração e inclusão bem sucedidas.

Paulo conversou conosco através da língua falada, tendo usado a língua de sinais em alguns momentos⁵. Ele relata insatisfação quanto a sua vivência escolar, no que se refere tanto à reprovação que enfrentou, quanto às sucessivas aprovações. Para ele, o fato de ter sido aprovado em diferentes séries não garantiu a ampliação de seus conhecimentos e de sua compreensão de mundo, nem a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho. Questiona a escola por receber o carimbo de aprovado, quando tem consciência do seu “não saber” dos conteúdos necessários.

O histórico escolar de Paulo aponta para uma história “oficial” de sucesso, de “bom aluno” e, de certo modo, evidencia um rendimento acima da média alcançada por seus pares surdos. Acreditamos que este “sucesso” tem um caráter complexo e é determinado por uma série de fatores. Por um lado existe uma motivação alimentada por expectativas de futuro, por um tipo de vida que depende da escolarização – provavelmente formada na vivência com a família e com um certo grupo social – e, por outro, existe o sistema educacional que

⁵ Com relação às narrativas de Paulo, foram gravadas em áudio-vídeo e transcritas para posterior análise. Na narrativa de Paulo as palavras muitas vezes são emitidas de forma rápida e com troca de fonemas, a segmentação é problemática, o que às vezes a torna muito confusa. Então, na transcrição desconsideramos as colisões e trocas buscando permitir uma melhor compreensão, uma vez que o propósito do trabalho não envolve o aspecto articulatório. Também não foi feita a transcrição dos sinais, pois ele apresenta uma fala compreensível e o uso de sinais aparece de modo geral acompanhando a fala. E o uso de sinais se aproxima mais do português sinalizado que propriamente da LIBRAS.

mascara as dificuldades e os impedimentos que configuraram sua vida escolar, uma vez que esta é a forma possível de escolarização dada para os ditos excluídos da escola. Paulo recorda diferentes momentos de sua experiência escolar em que realça sua falta de saber e as práticas da escola para minimizar o não aprendido.

Um dia uma criança mais ou menos dois anos, dois anos e meio, quase três anos, né ele começou a levar Escola Santa Ursula, né. Parece escola especial para fazer tratamento psicológico para deficiência né, pra conviver, falar alguma coisa, saber o que é que vai falar (---)⁶ vida na escola eu não sabia o que era escola não sei o que é (---). O que é palavra, nada, vida de professores trabalhando, não sei o quê que é. Aí eu comecei entrar fazendo atendimento, atendimento, informação, saber o quê que é, você aprender fazer um monte de coisa. Um dia aconteceu a minha vida sobre se falar palavra deficiente.

Assim se inicia a narrativa do jovem surdo acerca de sua trajetória escolar. Sua primeira fala trata de seu ingresso em uma escola especial aos dois anos de idade. O que podemos observar é que ele não compreendia o significado de escola e de professor. E é também, ao adentrar esse espaço, que ele foi construindo significado do que é a escola e o que significa a palavra deficiência. Para ele, *escola e deficiência* parecem se superpor. Escola para fazer atendimento e tratamento da deficiência.

A escola é o lugar de tratamento, convivência e informação, sendo que o fundamental ali é falar e saber o que vai falar. Inicialmente, a idéia de deficiência é construída no contexto de uma escola especial; idéia que o faz significar a si próprio – agora como um sujeito surdo ou deficiente auditivo, como ele próprio afirma, e não apenas uma criança de mais ou menos dois anos e meio.

⁶ (---) Indica trecho não compreendido na narrativa de Paulo.

Como é assim deficiência. Porque eu sou deficiente auditiva, entendeu? Porque comprava aparelho? Pra que usar o aparelho? Usar o aparelho ajudar pra ouvir, pra entender você melhor. Se não usar seu aparelho você não vai entender você melhor, pode resolver pior.

Aí eu comecei a usando aparelho três anos até hoje eu ouvo aparelho eu acho a vida é muito bom porque você está ouvindo bem o que as pessoas estão falando eu entende.

Deficiência, aparelho auditivo, deficiente auditivo, afinal, começa a entender o sentido de toda a mudança – agora era um deficiente auditivo que estudava em uma escola especial para fazer tratamento e por isso era preciso usar aparelho para ouvir melhor e, portanto, para viver melhor... *eu ouvo aparelho eu acho a vida é muito bom.*

A deficiência auditiva e o uso do aparelho começam a ser compreendidos a partir de uma visão de falta (a deficiência) e de possibilidade de audição e compreensão (o aparelho, necessário para entender as pessoas). Isto é, compreender a palavra do outro somente é possível pelo *ouvir bem*. Daí, um aspecto forte da visão que tem de si refere-se à necessidade de *entender bem*.

*[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tomar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). **Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado.** Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz que eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53, grifo nosso).*

Nascer para vida exige aprender, apreender a vida, significar a vida, os outros e a si mesmo, nessa vida. Para Paulo, adentrar o espaço escolar é o nascer do “aluno Paulo”, nascer que traz a obrigação do aprendizado de uma conduta, de modos de agir, constituídos por uma cultura escolar e, ao mesmo tempo, implica o aprendizado de modos de ser, não apenas de ser criança, mas ser aluno, ser deficiente...Viver é partilhar significações. Inicia-se, a trajetória educacional deste sujeito, assim como se iniciam alguns modos de significações. “Sou deficiente, preciso de aparelho, preciso ouvir bem...para falar bem”. É assim que nas escolas – professores e colegas – vêem o surdo. E ele se viu deficiente a partir do olhar do outro – do “normal”, do ouvinte (na escola e na família).

A visão de si é marcada também pela necessidade de aprender a falar. Então, entender bem e falar bem são fundamentais para sua constituição pessoal. No entanto, apesar de expressar esta necessidade, narra que, em sua trajetória inicial escolar – no aprendizado da fala –, enfatiza a repetição sem compreensão. Ao iniciar seu aprendizado a partir do ensino das vogais (emissão do som das mesmas), ele não conseguia compreender; e só posteriormente, quando começou a aprender as consoantes pôde envolver-se com as palavras – os sentidos. Sabemos que já há algumas décadas se questiona o uso de elementos isolados e sem significados no ensino da escrita e do mesmo modo a emissão de fonemas isolados para os surdos, entretanto, vale ouvir o que o sujeito surdo diz a respeito desse tipo de ação no âmbito da escola.

Como é ah! Ah! Ah! Ah! (alterando a tonicidade). Si se consegue, aí se consegue eu falo a a a a, certo, porque eu falo vogal e não consegue não entender aparelho ouvir (leva o dedo na boca e orelha - emite e não ouve) uuuuaaaaaaaaaaaaa (emite rápido – parece tentar passar a idéia de confusão).

Aí começou a falar consoante, falar assim: papai, falar sobre família ela começou a falar assim pa-pai e você começa a falar “papai” (com a mão na garganta), você conseguiu falar (emocionou-se). Porque a vida as pessoas não consegue fala, não consegue falar. Aí consegui falar papai, mamãe, irmão. Aí o Paulo consegue falar, então vamos aprender mais, pra falar.[...].

Aí ele achou muito felizzzz, conta na toda família. Meu pai, contô, tava sempre comemorano, né? Aí, aí eu começou fazer tratamento na Escola Santa Ursula de um ano até nove, onze ano, estudava na escola Santa Ursula pra fazer tratamento, fala, fala bem, comportamento, informação, conhecimento, gerais, escola, pessoas, tudo. Ele vai (---) saber quê que é, você vai aprender mais, sabe quê que é, (---) pessoas o o que você aprendeu, as pessoas também pode aprender, vamos respeitar, falta de educação, coisas feia, melhor ou pior, eu também sei tudo.

Observamos, desse modo, a importância que é dada pelos membros da família à possibilidade da fala, pois, com o aprendizado da fala, ele pode aprender (outras coisas) e, então, aprender a falar mais ainda. Ou seja, *falar para aprender e aprender para falar*. Fala e aprendizagem se confundem, numa interdependência que por certo impede que se tenha muita expectativa com relação ao desenvolvimento do sujeito surdo, uma vez que este pode não aprender a falar. E, nesta perspectiva, como aprender sem falar?.

A felicidade do pai e a comemoração da família: ele é surdo, mas pode falar. Ao lembrar, re-construir aquele diálogo, Paulo re-elabora as imagens que vem construindo sobre si.

Foi percebendo que havia necessidade de falar, de aprender não somente os conteúdos escolares, mas de ter um conhecimento amplo da sociedade, sobre as pessoas, saber distinguir o que é bom ou ruim, enfim ser capaz de conhecer o mundo, as relações e fazer julgamentos sobre ele. Então, esse falar, que é objeto de felicidade do pai, vai muito além do aprender na escola e alcança o caráter de conhecer o mundo e se relacionar nele e com ele, “ser alguém capaz”.

Ao narrar sua história, ressalta os momentos de ingresso e passagem por escolas como circunstâncias de conhecimento de si mesmo e de não identificação com os ouvintes, de constatação de ser diferente, de ser surdo. Seus comentários sobre a entrada na escola regular (que passou a frequentar simultaneamente à escola especial) mostram isso.

[...] eu comecei seis anos, estudava escola Educacional Ave Branca eu ficava jardim I até o pré. Eu olhava os meninos, eu olhei, os meninos não tinha (levou dedo no ouvido) aparelho, eu não sei explicar porque. Aí comecei colar trabalhar com o menino, o menino ficou admirado de mim. Aí não sei o que é, como ele esta falando, não quê que é, fiquei (---) com muita vergonha, não sei quê que é, sabe?

Aí eu passei muito dia trabalhando, de colocar, aí eu comecei aprender o que ele estava falando, ele fala outra vida, o que ele pode fazer, tal. O que (---) meu amigo, o nome Carlos parece ou Rafael ele tinha melhor o amigo, tentar conviver, ajudando, aprender o que pode fazer na vida, saber tudo que você der conta.

Novamente põe em questão o ser igual e ser diferente, em momentos de re-significação dos modos de ser e de se perceber – com os outros, com e nos dizeres dos outros. A dificuldade para entender a fala de ouvintes, não apenas daqueles do círculo familiar e da escola especial, coloca-no em um mundo diferente e no qual sentiu-se envergonhado. Envergonhado por não ser como os outros? O estranhamento com o aparelho, o se ver diferente do outro e não saber o porquê.

O aparelho é sempre visto a partir da ótica do ouvinte, quanto mais cedo melhor, entretanto, não é pensada da ótica do sujeito, do se sentir “estranho”, “diferente” por usar aparelho. Na convivência com surdos podemos perceber que alguns não lidam muito bem com o uso do aparelho, pois além de reclamarem dos barulhos em sala de aula (TARTUCI, 2001), alguns tentam esconder disfarçando com os cabelos. A surdez não está visível ao outro o que dá esta visibilidade material é o aparelho (como no cego, é a bengala que dá essa visibilidade). Durante a entrevista Paulo ressaltou que não se importava em estar careca (tinha passado recentemente no vestibular) e aparecer o aparelho.

Ao narrar sobre o seu contato inicial com o colega ouvinte aponta a vergonha e ao mesmo admiração e a possibilidade de novos conhecimentos. Era um novo modo de convivência que abriria a possibilidade de aprender na escola,

mas também de aprender sobre a vida e no seu próprio dizer *aprender mais e mais*. Notamos nessa forma de experiência na classe comum uma relação do surdo com um colega ouvinte, uma relação de tutoria. Esse tipo de convivência pode ser observado não apenas em ensino fundamental e médio, como também no ensino superior. O surdo, por não estabelecer uma relação mais direta com os professores e os outros colegas, acaba tendo cicerone, um tutor, que é também um “intérprete” das demandas acadêmicas.

Ainda que reconheçamos o mérito dessa tutoria é importante analisar a problemática envolvida, pois ao silenciar o “incomodo”, ela anula as possibilidades de alterações na estrutura escolar e nas práticas educativas a fim de atender a diferença. Não impõe, e a rotina não se altera verdadeiramente.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo não são assumidas ou encaradas pela escola, restando assim a ele e a família assumir os problemas como seus. Ao narrar a sua vivência em uma turma, Paulo avalia as dificuldades enfrentadas, bem como sugere que não foi possível aprender.

Aí depois acontece passar estudando noutra escola. Eu passei, passei pré pra 1^a série. Aí eu levei maior mais dificuldade na 2^a. série [...] Eu não sei quê que é. Eu passei por maior dificuldade. Aí eu passei um ano, perdi, eu não levei bomba não, perdi um ano de novo, porque tirei nota mais fraca, levei nota média mais fraca. Aí outra professora no colégio não conhece pessoa a trabalha sobre deficiência, não conhece. Porque ele não sabia quê que é, a professora dava muita ciência, cópia do que está falando, (---) (---), (---), bom.

Eu conhece uma professora Antônia, ela estava fazendo ditado, pra fazer prova ditado, a professora fala oral (gesto de oral – boca), eu fiquei sentada, eu fiquei, sem fazer nada, eu fiquei não copiei nada. Aí a professora viu, o papel, eu fiquei com papel branco a professora ficou brava, ficou. Aí eu fiquei parado, não sei porque, aí ela colocou tirei nota zero...ficou. Aí é porque no passado as pessoas nunca trabalhou sobre oportunidade deficiência, não sabia que (---) , secretaria, não sei quê que é, eu sei que não sei, professor sabe ou não sabia, ou não sabia.

Aí eu passei pra (---) tirei nota média fraca por causa disso, né tive dificuldade esta trabalhando. Aí eu comecei volta para 1^a. série de novo, a mesmo colégio. Aí ficou a trabalhando, aprender mais, o que você não aprendeu no ano passado. Aí passou minha vontade, a eu não sabia que era pergunta e tal, sabe(?). Aí peguei aula de reforço porque para eu passa de ano, ajudar para aprender mais, né. Ah! é muita coisa pra fazer, trabalhava muita coisa. Por exemplo, escola Santa Ursula é uma coisa, explica dá aula, a matéria mesma coisa, né. Aí eu fiquei muito cansativo demais, porque às vezes professora, os pais, dá muita preocupação eu não pode fazer nada, sabe? Porque, não sabe o quê que é? Levanta vamos (---) fazer isso, senta, senta (*gestos que demonstram a intransigência de quem fala - como se estivesse instigando - com as duas mãos*). Eu fiquei confuso, não sabia quê que é, confusão Ahhh eu (*gestos com as mãos que demonstram estar perdido*) num sei por que ele trabalha quase de dez horas por dia, trabalha sem parar você fala, vamos vai trabalhar, parou almoço, vamos trabalhar, trabalhou até a tarde (---) entendeu?

Narra sobre a violência vivenciada, quando a professora exige que ele ouça o que é ditado. Esta situação revela o descuido das práticas de inclusão e o apagamento da diferença. Como surdo, tem que ouvir o que é ditado e o professor não tem que alterar sua atuação. E Paulo apesar das dificuldades foi “aprovado”, mas que conforme ele teve que “voltar” para 1^a. série para aprender o que não tinha aprendido, e parece que isto não aconteceu, já que afirma que cansou, *passou minha vontade*. Observa-se, assim, a confusão que existe em relação à avaliação escolar, pois embora não tenha sido reprovado, retorna para primeira série. Então, para ele foi um ano difícil em que não entendia e teria que aprender o não aprendido. Recorreu ainda à aula de reforço – *ajudar para aprender mais*. Era muita coisa para aprender e a exigência era diferente da escola especial, que explicava sempre a mesma coisa. Para ele existe uma distinção na forma como se ensina na escola especial e na escola regular. Na primeira há muita repetição, é sempre a mesma coisa. Na outra há muita coisa para se aprender. Todavia, em uma o professor conhece sobre deficiência e na

outra não. Ressalta, ainda, a intransigência da professora para com ele, a falta de domínio e compreensão diante dos fatos e o cansaço de duplas jornadas. Questão esta presente na educação dos surdos diante da exigência de frequência em terapias, sala de recursos e outros atendimentos, bem como (em seu caso) a frequência paralela em duas escolas, a regular e a especial. Nessa situação, percebe a preocupação dos pais e sua própria impotência.

Ele avalia seu aprendizado na escola como negativo e diz saber que algumas aprovações resultaram de ajustes em suas notas. Avalia também o trabalho do professor e a escola. Como é possível ao professor ensinar cinquenta alunos em uma sala? Que condição tem esse professor? Seu dizer parece indicar de certo modo a mediação pedagógica, como meio de se atingir o aprendizado, pode ser substituída pela mera alteração da nota ou pela compensação feita através de trabalhos denominados de “recuperação paralela”, tão comuns atualmente na prática escolar, ou ainda denuncia suas necessidades não satisfeitas.

Estas condições nos remetem a re-pensar sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais e os modos de atuação do professor. Há que se pensar na “inclusão” da perspectiva dos professores, uma vez que os mesmos se sentem impossibilitados de desenvolver ações que promovam o aprendizado dos alunos (um depoimento comum entre os professores). Então, não podemos afirmar que eles não percebiam estes tipos de “estratégias”, mas talvez não consigam romper com elas por motivos de formação, da falta de incentivo e da própria estrutura escolar, dentre tantos outros obstáculos. Estão imersos nessa trama e muitas vezes não vêem saídas.

Ser aluno é também compreender essas estratégias, é participar da peça (cênica) que foi montada e é re-construída constantemente no interior das salas de aulas. Fazer parte e ser aluno são ações de pertencimento que vão sendo re-elaboradas e constituem o “eu sei” e “eu não sei”.

Aí eu comecei primeira vez falar sobre livros literatura infantil, literatura sobre começa vida poeta. Eu passei muito mais dificuldade também, literatura não sei quê que é, português, por causa falar palavra em

português. Por causa língua é ferro, que está falando, vida, cobra, esta falando escritor, falando mentira ou verdade, esta falando coisa, contando história. (---) aí ele falando outra vida mentira, sabe que é só para você acreditar só para saber o que você entendeu. Mas a outra literatura é tudo final, falando por exemplo em Carlos Drummond de Andrade ele fez um poema boa, poesia, sofreu, sabia ela é, tudo verdade, né.

A ausência de domínio da língua impede que Paulo avance na construção do saber. A não garantia ao acesso e domínio da língua de sinais e a exigência de que ele aprendesse a partir da língua portuguesa não lhe deram oportunidade de se constituir como um sujeito bilíngüe. Logo, ficou impossibilitado, de certo modo, de vivenciar experiências com seus pares, tão necessárias ao desempenho escolar, como ficou sugerido ao relatar sua dificuldade em compreender e distinguir dois tipos de literatura, verdade e ficção.

Dando prosseguimento, ao relato anterior, afirma, que apesar do exemplo e da explicação, não conseguiu compreender. E, mais, isso não pertence ao passado, ele continua a “saber pouco”.

Mais, até hoje, eu sei pouco que sabe quê que é, eu sempre fui pouco. Só as pessoas sabe mais que eu, porque as pessoas sabe mais informações que eu. Porque ouve bem, por causa sabe o que tava falando, ou a televisão esta falando, né ou o que as pessoas estava falando, sabe tudo por causa da comunicação (---) no mundo (*movimento circular com dedo acima da cabeça*) o que ele fala.

A imagem que faz de si é de que sabe pouco e este fato se deve a não ouvir bem. Inclusive, refere-se ao ouvinte como aquele que sabe mais, pois tem acesso à informação. E a televisão é instrumento de comunicação que possibilita isso, porém é preciso que se saiba o que “está falando”.

Só pra mim tem dificuldade televisão, rádio, porque as pessoas fala bem mais rápido (*ele emite sons bruuuuubruuu....*) não entendi nada. Aí eu

perguntei para meu pai quem ganhou ou perdeu? Não, espera meu filho, não acabou. Aí ele falou, no jogo não acabou. Aí eu fiquei nervoso, não sei quê que é, então eu disse assim: pai perdeu ou não ganhou? Não, meu filho não acabou. Aí eu falei zero a zero, não um a zero (*acompanha gestos indicativos com os dedos de 0e0-1e0*), aí então está bom. Porque eu fiquei só vo-ando (*gesto de voar*), fiquei voando, sim fiquei voando cabeça (*sorria muito ao relatar o fato*).

Ao assistir ao jogo afirma que não conseguia acompanhar a fala, por ser muito rápida, e ainda que existisse a imagem, não conseguia acompanhar o jogo e seu resultado. A relação que Paulo estabelece com o “conhecimento” no contexto doméstico, nesse caso, é mediada pelo pai. Demonstra a ansiedade que lhe causa a atividade e, de certo modo, assume para si o fato de não compreender a partida de futebol, ou seja, o fato é tomado como um ato de distração. O conhecer, o compreender, o saber para ele parecem se constituir em ato constante de busca, de superação da “ausência do ouvir”, para poder entender as informações do rádio e da televisão, entre outras formas de comunicação. Ele sofre com a busca, e ela se revela uma constante em sua vida.

Aí vi televisão, televisão falando jornal, novela, filme. É mesma coisa falando cultura, porque estudar sobre informação cultura. Por exemplo: nacional esta falando “tragédia dos Estados Unidos” (*fala e gesto marcando ênfase*), você lembra atentado?, eu não sei quê que é, atentado, eu não sei quê que é, é verdade, o que aconteceu, atentado terrorista Estados Unidos dois minutos. Aí colou (---), triste, tragédia, as pessoas ruim, pai. Aí eu olhei, fiquei só, porque o mundo briga, não explica, não explica, aí quero saber porque. Aí perguntei pra uma professora da colégio, terceiro colegial, a professora de geografia. Falei pra ela: quê que isto? O que aconteceu? Um país dele passou para outro país Estados Unidos, por exemplo Iraque ou Afeganistão, ou bigode (---) (*gesto de barba muito comprida*) passar Estados Unidos, por quê? porque o governo briga? Como briga? Eu quero saber porquê. Porque o governo pra não emprestar dinheiro, por causa petróleo, aí eu não acredita. Ah, eu não, é outra coisa. Por causa política, defender nação, (---) outra coisa. Saber quê

que é, por causa do psicológico, é falando, ele falou (---) você vai lá ma (*gesto indicando arma*), fala. Aí o governo ficou muito preocupado, também não sei quê que é por causa da política do mundo, geografia. Aí eu comecei aprender como que que é atentado.

Neste trecho da narrativa ele destaca como construiu o conceito de atentado, como elaborou conhecimentos sobre as relações sociais e econômicas entre os países. Ao ver a notícia na televisão, quer saber o que aconteceu, mas faltam-lhe recursos para compreender. Reclama que fica alheio, “não explica”, uma vez que as imagens não falam por si sós. Situação que, provavelmente não foi fácil também para os outros, os ouvintes que tentaram explicar. Paulo não se satisfaz com a explicação em casa (*Eu fiquei apavorado, televisão esta falando, falei pai, mãe, o que foi que aconteceu?*) e na escola (não aceita inicialmente a explicação da professora). Nesse percurso vai construindo significados acerca do atentado: envolvimento dos países, guerra, o motivo e consequência. Procura entender e ao mesmo tempo não aceita tudo como verdade; também sente receio do perigo, da possibilidade de o Brasil ser atingido pela guerra.

Essa situação ilustra seu desconhecimento, entre outras coisas, de conteúdos escolares sobre aspectos da vida social e da cultura em geral, o que o impede de compreender e apreender novos conhecimentos. Refere-se constantemente a esse não saber, a essa falta de acesso à informação, principalmente em relação aos meios de comunicação, e atribui o problema em grande parte à escola: *Aí, hum, não estou entendendo, não sei por causa de conhecimento escola, geografia, não sei quê que é.*

Num certo sentido, as vivências escolares não são diferentes das vivências nos demais contextos sociais; entretanto existe uma expectativa que a escola cumpra com os objetivos que a distinguem. Paulo reconhece isso, mas só parcialmente. Muitas vezes assume para si a culpa do não saber, porque não ouve e tem incapacidade com relação à língua.

A língua de sinais não esteve presente em sua experiência escolar na escola regular. Mesmo com o movimento de inclusão, ele continuou a ser tratado como ouvinte. E sua escolarização, como um todo, não o encorajou a tornar-se

efetivamente uma pessoa bilíngüe, um surdo capaz de aprender. Indagado sobre o uso que faz da língua de sinais Paulo diz:

[...] A palavras dificuldade de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tem dificuldade fazer tem muito pouco, tem muito pouco. Porque você você aprende tal é muita coisa as pessoas tem deficiência esta falando os intérprete são muito rápido sabe... fala um uuu sabe? (*gesto com o dedo mostrando a rapidez dos movimentos*) Mas eu sei muito pouco. Porque eu sei muito pouco porque eu aprendi muito pouco tempo, porque eu não freqüentei pra fazer curso. Porque pra mim é muito difícil contar o tempo porque é demais corrido demais. Entendeu? Mas eu consegui pegar um pouquinho e quando eu tiver tempo eu vou aprender mais. Só isso.

Aqui destaca o seu aprendizado inicial e a pouca fluência da língua de sinais e, inclusive, a dificuldade para entender o intérprete, pela rapidez da realização dos sinais. Seu contato com intérpretes ocorreu em cursos e palestras de ensino especial e de ensino da língua de sinais (cursos que em grande parte são desenvolvidos por professores ouvintes), além das experiências ocasionais com intérpretes na televisão.

Até a ocasião da entrevista, a relação que Paulo tinha estabelecido com a língua de sinais, era recente e muito esparsa, englobando vivências no uso de sinais propiciadas em encontros com ouvintes e pouco contato efetivo com surdos, que acontecia durante alguns passeios e no convívio com uma colega surda. E ele demonstra o desejo de aprender mais a língua e a necessidade de seu uso para comunicar-se com seus colegas surdos.

Adoro. Nossa eu adoro! Porque a LIBRAS usa a mão melhor, pra rir fica muito sem graça, aí eu fico animado, sabe? Falo assim (sinal) pergunta (sinal) aí fica rindo demais. [...] Falei não preocupa não eu falo sim. Aí eu fiz: (sinal) aí ele falou Oh! (*expressão de aprovação*). Você sabe muito bem, você sabe? Aí ele falou pra mim assim: escuta você não precisa aprender LIBRAS. Não precisa aprender LIBRAS não. Você fala bem. Eu

falei: oh ã, ã não é assim não. Eu preciso aprender a libras porque eu tenho amigo e outras pessoas que tem deficiência. Por exemplo: você ouve bem eu posso conversar com você outra pessoa não fala ela é mudo aí eu sei... (sinal) é complicado. Toda as pessoa é obrigado a preparar pessoas pra atender ele. Empresa, família, faculdade...qualquer lugar. Tem. Ai eu adoro LIBRAS. Eu adoro. Porque a LIBRAS é muito importante né? Porque vai resolver muito da deficiência.

Várias ambivalências podem ser captadas nesse relato. Salientamos apenas uma. Paulo diz reconhecer a importância da língua de sinais para os surdos. No entanto, essa língua não é vista por ele como um elemento cultural de uma comunidade, como instância de identificação com outros surdos. Trata-se de uma possibilidade de se comunicar com aqueles que são mudos, os não oralizados. Ele não se reconhece como surdo, uma vez que não é “mudo”, pois fala.

Esse “não ser surdo” e as referências anteriores ao “não saber” foram noções construídas ao longo de muitas experiências mas, a nosso ver, principalmente daquelas impostas por sua escolarização.

As exigências de uma sociedade e de uma escola que desconsidera a surdez repercutem em seu modo de significar a si próprio. As possibilidades de “ser” se estreitam com as possibilidades de “conhecer” e de “aprender”. Portanto, ter acesso ao conhecimento é condição da própria vida e fundamental para constituição do sujeito e, no dizer de Paulo, conhecer aparece enquanto ausência ou dificuldade de entender. Ele quer aprender, mas para tanto tem de compreender o que os outros dizem e ser compreendido pelos outros e, como estes outros são na maioria ouvintes, é preciso também “falar”, pois só ocasionalmente mantém contato com outros surdos, e talvez esta seja uma das repercussões dessa ausência a forma de se perceber – de falta e de ausência.

Diante disso, é questionável o que se vem apregoando sobre a inclusão escolar, uma vez que a vivência escolar de Paulo demonstra a ausência de estratégias de ensino adequado à condição da surdez, a ausência da língua brasileira de sinais no processo de escolarização, bem como a solidão que foi

imposta – no distanciamento do contato com outros surdos – em nome de uma pretensa interação com todos.

Enfim, embora tenha alcançado uma vaga na faculdade, Paulo considera-se como alguém que sabe pouco, que é “pouco” em relação ao ouvinte, que é alguém que não ouve, mas não é propriamente surdo porque fala. A “falta” marca a imagem de si. Como romper com a visão de falta se a escola, a partir de suas práticas, ressaltou-a constantemente?

GÓES (1996) discute a experiência escolar e a linguagem a partir de fragmentos da história de vida de uma jovem surda – Marina. Os depoimentos versaram sobre o atendimento educacional propiciado aos surdos.

Marina como muitos outros surdos descreve sua experiência de atendimento inicial pedagógico e clínico como repressivo e traumático. Para compreender o interlocutor que se utilizava apenas da fala, tinha de se apoiar, principalmente, na leitura oro-facial e, para se comunicar, tinha de manter as mãos para trás, para não ser um entrave para sua aprendizagem. Estratégia esta muito utilizada na abordagem oralista como forma de impedir os gestos e promover, “incentivar” a fala. Também diz dos cansativos treinamentos desenvolvidos com a finalidade de articular som. Situação também descrita por Paulo, quando diz da emissão de vogais ou fonemas sem significado.

Marina apesar de ter desenvolvido uma grande habilidade de leitura oro-facial não alcançou uma fala que garantisse diálogos sem outros apoios, como sinais, gestos, pantomimas ou mesmo a escrita.

Sua escolarização (pré-primário e 1^a. série) foi em classe de ouvintes e sentia-se infeliz e isolada por não conseguir se comunicar com os colegas e professora. Ao se recusar a ir para a escola seu pai acabou matriculando-a em uma sala especial de crianças surdas na escola regular. Nessa sala, apesar de ensinar inicialmente somente a partir da fala, a professora compreensiva com os gestos e sinais dos alunos e, aos poucos, ela mesma foi aprendendo sinais e modificando, assim, seu trabalho pedagógico. Essa experiência foi importante para ampliar sua aprendizagem de sinais e para interagir com seus colegas e professora. Porém, interrompe seus estudos aos 16 anos e somente retorna aos 20 anos para no curso supletivo, momento em que fez seus depoimentos.

A classe de supletivo era composta somente por alunos surdos e funcionava no período noturno. Marina se mostrava fluente em LIBRAS e hábil na leitura oro-facial, ao mesmo tempo em que participava de interações apoiadas em práticas bimodais. Do grupo de supletivo observado, ela era a aluna mais adiantada; era assídua e dedicada aos estudos.

Ao relatar suas experiência de linguagem ela considera que sua dificuldade estava no vocabulário e na escrita sua dificuldade era menor. Também assinalou a existência na escrita de uma superposição e um entrelaçamento de palavras faladas e sinais, em sua opinião para se escrever pensava “em palavras” e fazia confusão com a “mímica” (forma como se referia aos sinais).

Marina em seu depoimento em relação à fala, escrita e sinais aponta distinção entre língua portuguesa e LIBRAS, apenas que a “mímica” era mais rápida.

Em relação ao texto escrito existia a convicção de que era a mímica escrita, isto é que era português e sinais juntos. Crença que se confirmou ao ler um texto utilizando de modo simultâneo, a fala e os sinais. Contudo, parecia intuir que a escrita não era o registro direto dos sinais, uma vez que apontou como uma dificuldade de escrita a confusão “palavra” e “mímica”. Portanto, Góes (1996) considera “difícil caracterizar o significado que atribuí a ao termo ‘português’, pois este era, ao mesmo tempo, muito restritivo e amplo, por algumas indicações parecia tratar-se apenas da ‘língua estudada na escola’ e, por outras, de algo que abrangia fala, escrita e sinais” (p.65).

Apesar de ser fluente em LIBRAS, tomar a língua portuguesa como objeto de conhecimento e se envolver em instâncias de fala e escrita, entretanto, assumia um esquema que parece explicá-la como somente uma língua com diferentes modalidades. As oportunidades educacionais vivenciadas por Marina sugerem que gesto, fala e sinais são uma coisa só. Estas experiências apesar de explorar as trocas sociais traziam um risco de redução conceitual da linguagem, inclusive não a vendo como constitutiva do sujeito. Situação que também ficou sugerida nos relatos de Paulo quando diz que a LIBRAS serve para ele se comunicar com seus colegas surdos (que não falam).

Góes (1996) ao procurar explorar mais as elaborações conceituais de língua de sinais e ao interrogar Marina sobre as diferenças no uso de sinais na interlocução com surdos e ouvintes, fala da diferença pois, como ouvintes ela tinha que sinalizar mais devagar e já, com os surdos, os sinais fluíam mais rapidamente, mas, que esta diferença se referia apenas a velocidade dos sinais.

Então, a autora conclui que

Marina tinha elaborações conceituais interessantes sobre os sinais e chegava a intuir características distintas, mas não suficientes para afirmar a independência em relação à língua falada; ou para reconhecer, nas composições fala+sinais, a ocorrência de mudanças da “mímica” que usa com outros surdos; ou ainda, para marcar as diferenças substantivas entre sinais e outras realizações gestuais (GÓES, 1996, p. 65-66).

Marina, assim como Paulo, acaba por ter acesso aos sinais clandestinamente, no encontro com outros surdos. Isso se deveu aos impedimentos decorrentes dos projetos oralistas e, mais tarde, às práticas de comunicação total. Nessa última proposta, apesar da permissão dos sinais, as experiências escolares acabaram enfatizando o ensino da língua majoritária em detrimento dos espaços de uso da língua de sinais.

Acreditamos que os estudos sobre mediação, linguagem e participação do outro na constituição da pessoa tornam-se essenciais para que possamos compreender as possibilidades que o aluno surdo vem tendo em sua trajetória escolar no sentido de construir uma imagem positiva de si. É fundamental que procuremos analisar o que os surdos pensam de sua escolaridade e das relações discursivas estabelecidas no contexto escolar.

O processo de constituição humana, no entanto, não pode ser considerado como simples adaptação direta ao meio ou simples efeito de convivência social. Ao contrário, tal processo implica conhecer, produzir, incorporar, resistir, elaborar e interpretar; implica em (re)construir significação, internalizar papéis sociais e constituir-se enquanto pessoa. E isso só pode ser resultado da vida em sociedade, do trabalho partilhado pelos homens. O processo

de constituição humana não acontece fora desse contexto e seu desenvolvimento, suas construções cognitivas, afetivas e sócio-culturais só podem ser analisados a partir dos sistemas de significação construídos/constituídos nas relações entre/com as pessoas, e na/com a linguagem.

Na análise da história de vida de Ricardo – sujeito surdo -, Moura (2000) aponta que, apesar da existência de diferentes histórias, é comum

[...] a dificuldade do surdo de constituir como sujeito falante, de poder se perceber como diferente e não como incapaz, estigmatizado e impossibilitado por tantos outros “nãos”. Vão existir surdos com histórias iniciais de vida diferentes, com estruturas sociais diferentes, que oferecem outros padrões de identidade. Entretanto todos são marcados por esta constatação do “não ser”. Os Surdos podem elaborar processos de encobrimento, de participação intragrupal ou não, de tentativas de corrigir o defeito, de fazer aquilo que não se espera que um Surdo possa fazer ou se isolar (ou ser isolado), mas a marca do estigma permanece sempre presente (Goffman, 1988). [...] a concretização da identidade pode seguir aquilo que foi determinado pelo seu grupo social ou pode seguir um caminho autônomo, mas ele continuará Surdo. Quanto mais ele fugir da realidade da sua surdez, mais difícil vai ser para ele poder se concretizar como ele realmente é (MOURA, 2000, p. 119).

A afirmação da autora pode sugerir uma suposta autonomia do sujeito surdo, quando afirma que os surdos constroem processos de encobrimento da condição de surdez, assim como de fuga da realidade da surdez; a consequência dessa fuga para ele se concretiza enquanto o que realmente é (será o sujeito apenas “surdo”?). Por certo os papéis sociais demarcados para os surdos – ou outros tipos como excluídos – não dão margem a uma liberdade de escolha para “se aceitar como surdo”, ou “para encobrir a surdez”, mas os grupos sociais “exigem” que ele assuma posição/papéis, que não é o mesmo para todos os surdos. Contudo, acreditamos que do mesmo modo que lhe é exigido, ele não é mero incorporador de papéis. Como ator social “acata e rejeita”, ou seja, nada é completamente ditado ou autônomo.

Góes (2000a) ao analisar a questão eu–outro, buscou nos estudos de Pierre Janet argumentos sobre a constituição da personalidade, que segundo ele apresenta múltiplas faces em um contexto de relações com o grupo, e em permanente mudança. Além disso, discute o papel que Janet atribui à linguagem nesse processo (de dupla dimensão: social e individual), marcando também as suas duas dimensões – função de comando e função de obediência – que, por sua vez, reafirmam o processo dinâmico e dialético das relações sociais, de constituição do indivíduo. Góes (2000a) reportando a Janet (1929, p. 262), ressalta que

Outro fundamento das relações do indivíduo com os outros está nos atos de comando e obediência, termos que não devem ser tomados em um sentido estrito, pois compõem uma concepção abrangente dos movimentos pelos quais os membros de um grupo social afetam-se mutuamente. O grupo social abrange outros que são os amigos, os inimigos, os associados etc., enquanto figuras específicas, mas é preciso considerar também os outros como “uma personalidade em geral”, da humanidade. Eles sempre acompanham o indivíduo. Por isso, mesmo quando se está só, afastado e isolado dos outros, “carrega-se qualquer coisa do grupo, o pensamento desse grupo” (GÓES, 2000a, p. 118).

A autora ainda lembra que, para Janet, a noção de indivíduo está entrelaçada à noção de grupo humano, e que a singularização vem das relações e experiências com o grupo. Portanto, a distinção entre as pessoas emerge primeiramente no plano social, para ser posteriormente reconstruída pelo indivíduo. Isto implica dizer que existe uma base sócio-genética nessa constituição, ou seja, tudo aquilo que “se torna”, traz aplicado o que se viveu com o grupo, com os outros. As relações sociais, que fundam as pessoas individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constringido (GÓES, 2000a, p. 119).

Nessa perspectiva a autora salienta que a obediência e o comando estão principalmente vinculados à linguagem, e que, conforme Janet (1936 apud GÓES, 2000a, p. 120), correspondem a “[...] dois atos inseparáveis, o ato de falar e o ato de ser falado”. Portanto, “[...] Aqui se destaca o papel regulador da linguagem, que deve ser entendido como de inter-regulação, sob uma concepção de um tenso entrelaçamento de condições de subordinação e de partilha, de se sujeitar e se impor, no encontro do indivíduo com outros” (GÓES, 2000a, p.120).

Assim, se a constituição do sujeito acontece nas relações sociais, que estão marcadas pela obediência e pelo comando, então o sujeito não apenas segue, mas também rejeita, cria. É preciso considerar a relativa autonomia e obediência, enfim se há imposição do que os outros ditam e exigem, há também aquilo que se consegue ser a partir do que está posto e do que se gostaria de ser.

Entretanto, compartilhamos com a posição de Moura de que os surdos têm dificuldade em se constituírem como sujeitos falantes. Nesse sentido, ao lado das formas questionáveis de inclusão escolar e social, tem-se afirmado o propósito de uma política que considere a especificidade lingüística do surdo, isto é, problematizado o papel da língua de sinais, no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder e a constituição do sujeito surdo, a construção de sua identidade no espaço escolar. Pois é na língua(gem) que ele se constitui como sujeito histórico e membro da cultura. Conforme, Souza (2000, p. 92) “No caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais”.

Moura (2000) também confere à linguagem um papel de destaque na construção de identidade.

(...) um dos papéis da linguagem, é promover a identificação inicial entre o sujeito dentro de uma família e dar-lhe oportunidade para se constituir humano, relacionando-se e colocando-se como diferente e único num momento posterior. Mas a linguagem vai ter outros papéis nesta construção. A identificação e a diferenciação entre o “eu” e o “você” (o

outro) se dá através da linguagem, não no sentido único das representações das palavras, mas na forma como ela é tratada nas relações intersubjetivas, representando a igualdade quando possível de interlocução e a diferença enquanto capaz de poder manifestar-se de forma autônoma. A identidade vai se firmando, portanto, nas relações comunicativas tanto entre sujeitos como na formação dos discursos únicos de cada um. E tudo isto, para poder acontecer, depende do primeiro reconhecimento que os pais fazem do filho como capaz de linguagem (p 111).

Em seu estudo, a autora buscava entender melhor o surdo e seu lugar na sociedade e para isso, acreditava que a história de um sujeito típico, um sujeito emblemático poderia desvelar a realidade dos surdos na nossa sociedade. A partir da história de um surdo buscou compreender a história de muitos. Sua análise poderia “revelar quais os processos que estão em jogo quando da formação da identidade social do Surdo, quais os aspectos que marcam a sua existência, impedindo-o de atingir um desenvolvimento pleno, e como ele lida com a realidade de estigmatização que ocorre durante sua vida” (MOURA, 2000, p. 8).

Com esse argumento, o estudo foi desenvolvido a partir da história de vida de um adulto surdo, Ricardo (por sua opção foi utilizado o seu nome verdadeiro). Os relatos de Ricardo, embora não nesta ordem cronológica, sua infância e os impedimentos de comunicação com a família; a inexistência, em sua região, de qualquer tipo de trabalho com criança surda; sua ida para a clínica fonoaudiológica e as tentativas de falar, que de nada valeram porque ele continuava sem entender os outros; o ingresso em uma escola de surdos e o “desentendimento” com relação ao que estava fazendo ali, uma vez que não estabelecia comunicação com ninguém; seu contato inicial com a LIBRAS, apesar de que a forma de comunicação utilizada pela professora era a fala e os colegas não conheciam muitos sinais.

Ricardo terminou o ensino fundamental, mas ele se sentia atrasado. E foi neste momento que “ele saiu para a vida” e conheceu uma família de surdos, ingressou na comunidade surda e “conheceu o mundo”. Conheceu lugares, pessoas, expandiu seu saber sobre as coisas, enfim conseguiu fazer

transformações em sua vida, a metamorfose. Neste sentido, fundamentada em Ciampa (1990), a autora afirma que

Ricardo nos mostra como ocorre sua metamorfose, que aparece inserida nas metamorfoses históricas, que também implicam nas metamorfoses de outros Surdos. Posso considerar a possibilidade de que isto possa ocorrer, visto que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (MOURA, 2000, p. 109).

A autora questiona que as transformações são lentas se consideradas as necessidades dos surdos, mas acredita que as metamorfoses individuais, como no caso de Ricardo, podem levar a metamorfoses sociais.

Ao relatar sua história, na infância, Ricardo se reporta ao não entendimento recíproco no meio familiar, entre surdo e ouvinte, e sugere que o problema que se prolonga até a vida adulta é não ser considerado membro da família, não participar das atividades diárias, enfim não interagir efetivamente.

Conforme Moura (2000) a identidade de filho, identidade considerada natural, foi negada a Ricardo, pois esta pressupõe igualdade que se configura no ouvir e falar. Foi negada não apenas na infância, mas também na vida adulta. Ele não conhecia outros surdos e

Nunca tinha visto outro que tivesse uma igualdade na sua diferença, a surdez. Então, nem com outros surdos tivera a possibilidade de desenvolver uma identidade que o referisse como um ser possível de comunicação, como interlocutor. Essa identidade negada ele só foi descobrir que poderia incorpora-la mais tarde, quando passou a frequentar a escola de Surdos (MOURA, 2000, p. 111).

Ao afirmar que Ricardo nunca tinha visto outro que tivesse uma igualdade na sua diferença, a surdez, Moura destaca a importância do encontro do surdo-surdo para construção da identidade. Daí problematizar as

possibilidades de encontro e vivência que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm de incorporar uma identidade surda que rompa com a visão da falta, e da anormalidade. E é somente na possibilidade desse encontro que se é possível romper com a solidão e isolamento do diferente – da diferença.

No entanto, para Ricardo, a interdição da identidade comunicativa somente foi rompida mais tarde, no ingresso ao “mundo”, na comunidade surda. As experiências com a fonoaudióloga e com a professora consistiam no mandar falar e, até na escola de surdos ele verificava que mesmo entre os seus iguais, ele sentia-se excluído quanto à fala, uma vez que alguns falavam. No entanto, foi esta mesma escola que forneceu-lhe condições de se constituir como sujeito comunicativo, de encontrar a sua identidade de “falante”, ao propiciar o seu encontro com outros surdos que usavam a língua de sinais.

Na escola de surdos, embora a língua de sinais não fosse usada nas aulas, ela era utilizada pelos alunos surdos. Esta é a situação que pudemos vivenciar ao trabalhar em uma escola especial que tinha como princípio a utilização da fala e o impedimento de qualquer gestualidade. Uma prescrição difícil de ser seguida já que mesmo nós, ouvintes, utilizamos gestos para nos comunicarmos. Não estou aqui considerando que os gestos de ouvintes têm o mesmo status da língua de sinais, mas estou apenas tentando mostrar o quanto é complicado interditar o uso da língua de sinais para os surdos. Além disso, foi possível constatar que esta linguagem estava presente nos corredores, no refeitório, nas festividades e nos diversos espaços da escola em que ocorriam encontros entre surdos. Enfim, queremos reafirmar que no encontro surdo-surdo é impossível impedir o uso de uma língua que lhes permita comunicar e interagir. Portanto, quando existe este encontro, o surdo aprende e usa língua de sinais, ainda que num âmbito marginal.

Ricardo, em sua trajetória de transformação, no encontro com uma família surda, faz uma opção: adota esta família como sua.

[...] na verdade, o era, no sentido de lhe dar uma pertinência familiar, uma condição de falante e um lugar numa cultura que ele tinha condições de entender e de participar. Ele conseguiu aprender, em

quatro meses e meio, tudo que não havia aprendido em onze anos de escola.[...] não se referia só a uma língua (MOURA, 2000, p. 122).

Conforme Moura (2000), iniciava-se para ele o processo de unidade de pessoa. Ricardo encontrara um grupo, conseguira lugar nele e o legitimara, legitimando-se. Ao analisar os relatos de Ricardo, a autora destaca que ele demonstra que os problemas sofridos no meio familiar não são somente dele e que não é o único sofrer. Outros surdos os vivenciam, e, assim, Ricardo percebe-se igual aos outros ao compartilhar este sentimento. Não é uma fusão, mas é uma igualdade que lhe permite ver um ponto comum e que o impele a perseguir outros rumos para a vida de outros surdos. Mas, ao ingressar no mundo novo, um mundo que tem ouvintes e surdos, é que se sente sujeito e passa a mostrar autonomia no modo de pensar e expressar suas convicções. E, então, de aprendiz passa a instrutor.

O debate acerca da identidade, das transformações e metamorfoses vivenciadas e relatadas por Ricardo nos remete a pensar sobre as práticas sociais e educativas e ver possibilidades de contribuir para construção de novas práticas que envolvam a família, escola, atendimentos especializados, grupos, amigos e comunidade surda.

Desse modo, a constituição do sujeito vincula-se às possibilidades de linguagem, de aprendizagem e uso da língua. No caso dos surdos, trata-se da língua de sinais, já que o seu uso pode permitir não apenas a comunicação/interação, mas se constituir em um elemento positivo na constituição do surdo como sujeito político e social.

Assim sendo, acreditamos que os estudos que abordem o distanciamento surdo-surdo podem contribuir com a discussão sobre a educação dos surdos, pois levanta reflexões acerca do estigma e do preconceito tão presente em nossas escolas, uma vez que os problemas não se restringem apenas ao domínio de uma língua comum e à qualidade do ensino-aprendizagem. Abrange, também, o interesse ou não por parte da escola com as questões relacionadas à constituição da pessoa, do indivíduo. Segundo Skliar (1999, p. 9) “Ao se centrar nas relações de uma suposta continuidade entre o ensino e a

lógica do mercado, ao mesmo tempo a escola vem negando o papel dos signos, símbolos, rituais, narrativas e formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades e as vozes dos estudantes”.

Investigando as interações dos alunos surdos com professores e alunos ouvintes, percebemos nas falas (e no silêncio) que a exclusão do diferente também está presente na sala de aula. Assim, o sujeito surdo, imerso nas relações sociais, vai construindo sua identidade, a partir do que os outros pensam e dizem a respeito de ser surdo e da surdez. Na identidade e no discurso do eu estão presentes os discursos dos outros. Se é no encontro com outros que o sujeito vai compondo e construindo a identidade, então, que referências o sujeito surdo isolado (de outros surdos) terá para uma identidade positiva, que não seja a de não-ouvinte? Em convivência somente com ouvintes, o surdo terá possibilidades de conhecer outros modos de existir? Qual lugar social/simbólico que será reservado a ele?

Todavia, entendemos que o sujeito não é uma mera argila na mão do oleiro, ele é também escultor de sua própria forma, então ele age, aceita, reage e se constitui como pessoa surda que luta por espaço, constrói estratégias de resistência à marginalização e exclusão, e se fortalece (resiste).

Assim como existem estratégias de exclusão no interior das escolas, existem também estratégias de resistências. A exemplo disso temos observado em nosso trabalho docente um certo tipo de parceria entre os alunos no interior da sala de aula. Uma questão que nos chama atenção é o fato de os alunos surdos por vezes estabelecem essa parceria com outros alunos que também são marginalizados nas salas de aulas.

Ainda quanto ao encontro surdo-surdo, Perlin (1998) vem afirmar sua importância: “a identidade surda sempre está em proximidade, em situações de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (p. 53). Considera que, a identidade surda “É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram” (p. 54).

Essa identificação é sempre vista na relação com o outro, nesse caso, com o outro surdo. E o que temos observado é que este encontro nem sempre

tem ocorrido com relação aos surdos filhos de ouvintes. Mais recentemente, a política pública educacional vem apontando para necessidade de inclusão de surdos em classes regulares, situação que de certo modo dificulta ainda mais as possibilidades de encontro, pois além do ambiente familiar a escola é um dos espaços sociais de maior freqüência pelas crianças e jovens.

A construção de uma identidade surda pressupõe o contato do surdo com o ouvinte e com outros surdos, para que seja possível a articulação da diferença e igualdade. No entanto, ao analisar a inclusão de jovens surdos na rede regular de ensino, não percebemos essa possibilidade de identificação – igual e diferente –, mas, apenas o encontro surdo e ouvinte, e quase um total distanciamento e impedimento do encontro surdo-surdo (TARTUCI, 2001).

Deste modo a situação de escolaridade que vivenciam muitos alunos surdos não permite a eles identificarem-se positivamente como surdos, quando a surdez é quase sempre negada a favor de uma identificação – distorcida com o ocultamento das diferenças. Então, como é possível “ser igual” e “ser diferente” em um ambiente que marginaliza e “esquece a diferença”?

O identificar-se com o ouvinte é uma condição imposta pelo tipo de escolarização a que esses surdos estão submetidos. Resta-lhes negar a surdez e buscar identificação somente com ouvintes e, como consequência, negar o outro surdo. Assim, além da marginalização que sofrem no interior das salas de aulas, eles estão também distantes de outros surdos e impossibilitados, então, de se constituírem enquanto grupo, pois apenas ocasionalmente eles estudam em uma mesma sala.

Botelho (1998) ressalta em seu estudo

A identificação com o opressor e a negação do caráter de membro do grupo apareceu nitidamente em todos os sujeitos surdos não oralizados, mas também em alguns surdos oralizados. Em Rita, por exemplo, a não-identificação com os surdos foi notada quando fez um comentário em relação à língua de sinais: ‘Mais ou menos. Não é bonito e nem feio... Normal. Problema deles. É deles. Não sabem falar, não pensam... [...] Gestos chama muita atenção. Muitas pessoas ficam olhando... (...) (p. 111-112).

Observa-se, pelo relato de Botelho, que aluna surda rejeita fazer parte do grupo oprimido e, ao mesmo tempo, tenta se identificar com o grupo opressor. No seu dizer fica implícito que, ao contrário do grupo surdo, ela fala e pensa como os ouvintes. Daí a conseqüente negação da língua de sinais (é para quem não pensa). Enfim, percebe-se que, na educação de surdos, a questão lingüística está entrelaçada com a questão cultural e de identidade. A valorização da língua de sinais, passa necessariamente pela superação da concepção de surdo como alguém doente, que tem como remédio a fala, e pela aceitação dele como sujeito capaz.

Vale ressaltar que a compreensão que temos acerca da construção da identidade não pode ser explicada apenas pelo binômio opressor e oprimido, pois as relações não são de mão única, mas complexas. Logo, os diferentes papéis assumidos pelo sujeito dependem do modo como se estabelecem os encontros em certos espaços e tempo, bem como no jogo de poder estabelecido, ou ainda nas formações discursivas.

A noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um "papel fixo". Os papéis são variados e, portanto, o singular, construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais. Adicionalmente, o indivíduo deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural. Por um lado, trata-se de algo em processo (individação), que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária, por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcada pelo papel fundamental do socius (GÓES, 2000a, p. 121).

O processo de individuação dos sujeitos, no caso dos surdos, só pode ser concebido a partir dos papéis que vêm assumindo no grupo social, nas relações sociais que os mesmos estabelecem e estabeleceram na sua história familiar, escolar em outros contextos sociais. O clima constante de

marginalização, vivenciado por eles, muitas vezes é sutil e compromete a interação com os outros e, por extensão, a constituição da pessoa. Desse modo, cumpre considerar as implicações dessas relações carregadas pelas restrições interativas e comunicativas, pelo preconceito e o estigma dos discursos que afetam a construção de sua subjetividade.

Ressalta-se, assim, o papel da mediação semiótica – da linguagem – nas relações humanas. Mais especificamente, no interior das escolas e das salas de aulas a mediação não deve ser concebida apenas como instrumento que permite ao aluno e ao professor estabelecerem uma dinâmica de ensino e aprendizagem, de aquisição e produção de informação e conhecimento, mas também como elemento fundante na constituição da pessoa. Entendemos, aqui, a inclusão como possibilidade de construção de saberes, mas também como criação de condições positivas para a formação da pessoa.

Neste sentido o clima constante de marginalização vivenciado pelos surdos, muitas vezes é sutil e compromete a relação com os outros, e por extensão, a constituição da pessoa. Portanto, cumpre considerar as implicações do preconceito e do estigma na construção da subjetividade desses sujeitos.

Para Perlin (1998), o estereótipo faz com que as pessoas se oponham, por vezes disfarçadamente, à construção da identidade surda. Logo a diferença assume o lugar do faz de conta que não existem diferenças. Para ela,

*O indivíduo surdo faz parte dos movimentos marginalizados. Qualquer comportamento negativo de sua parte provoca distorções e estereótipos dentro de uma situação de dominação. Esta imagem negativa constitui o que Michael Rogin chama **de mais-valia simbólica**. O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos (p. 55).*

Conforme Skliar (1998), a rejeição e os estereótipos não são resultantes de decisões individuais, da nossa simples vontade, mas são produções culturais, discursivas e sistemas poderosos de controle social. Assim, a rejeição não é uma

decisão tomada por si só. É a partir das diferentes palavras e dos diferentes discursos que se vai construindo a idéia do que é ser surdo e rejeitado, e o desejo de ser como aquele que na maior parte do tempo exerce o poder – o ouvinte.

Essa identificação com o ouvinte é imposta pela sociedade e está presente nas políticas educacionais de inclusão escolar. A imposição se revela, de forma marcante, nas experiências vividas nas classes regulares que os alunos surdos freqüentam e onde se fala, lê, dita, dá recados e avisos, tudo isso através da língua do grupo majoritário.

O processo de constituição do sujeito não pode se analisado de forma extrínseca à própria trajetória social dos indivíduos, mas em relação às trajetórias vivenciadas nos diversos espaços sociais, tendo em vista os aspectos contextuais e históricos, ou ainda conforme a realidade social, sem que haja, contudo, uma relação mecânica de determinação de causa e efeito.

Stuart Hall (1995), ao analisar as identidades culturais, relaciona o debate sobre os desafios colocados pelas transformações históricos-sociais com o debate sobre a construção da identidade. Aponta três visões de identidade, que, para ele, se articulam ao próprio movimento histórico. O autor se refere ao sujeito do iluminismo, ao sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O primeiro vincula-se a uma concepção de ser humano “como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (p.11) e que permanecia, na sua essência, o mesmo ao longo da vida.

Com relação ao sujeito sociológico, este não possui uma essência, um centro, mas existe uma identidade formada e modificada no diálogo com a cultura e na relação com outras identidades. Visão que, para Hall, está se alterando em função das mudanças estruturais e institucionais.

O sujeito pós-moderno, para este autor, rompe com a noção de identidade fixa ou essencial. É uma identidade móvel, formada e transformada continuamente pelos sistemas culturais. Identidade é uma questão histórica, de transformações. Em um contexto em que os sistemas de significação se multiplicam, também vem a possibilidade de identificação temporária. Portanto,

são identidades que vão sendo rejeitadas e assumidas, isto é, são diferentes identidades em diferentes momentos. Ao apontar a possibilidade de múltiplas identidades, o autor traz importante contribuição para romper com idéia de essência e de unicidade, bem como o sentido histórico e cultural que é dado para construção da identidade.

Guattari (1992) também discute o caráter mutante com relação à produção das subjetividades. Aponta o caráter de estabilidade, o caráter contraditório da vivência simultânea de características heterogêneas e de homogeneização. Ou seja, ao mesmo tempo em que existe uma tendência à homogeneização universalista, existe outra que fortalece a heterogeneidade, a singularização do sujeito. Considera, ainda, que existe uma convivência entre o apego ao arcaico e a aspiração à modernidade, isto é vive-se uma mutação existencial coletiva.

Para Skliar (1999) a identidade é móvel, forma-se e é transformada continuamente. Com relação à identidade surda, afirma que deve ser entendida a partir de uma perspectiva política, onde as relações de poder estão no centro das discussões, pois as mesmas não se constroem no vazio, mas em contextos sociais determinados, aonde vão se traçando representações.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistência às imposições exercidas por outras comunidades, ou grupo dominantes. Sem essa consciência "oposicional", o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo (SKLIAR, 1999, p. 11).

Observamos, assim, diferentes visões acerca da formação da subjetividade e da construção da identidade. E, aliada a essas concepções, está a visão que se tem da participação do outro nessa construção, bem como das possibilidades de identificação no encontro com o outro; neste caso, do sujeito surdo em seu encontro com o outro surdo.

Skljar (1998) aponta a potencialidade da língua de sinais e do direito do surdo para o desenvolvimento de uma comunidade de pares e a construção de estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado. Problematiza a questão da identificação como um processo individual, como se no caso dos surdos, e entre surdos, essa identificação fosse inevitável, como se a surdez os identificasse. Ele propõe uma política de identidades surdas, em que questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc., sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição (p. 27).

Souza (1998) afirma, em seu estudo, as possibilidades criadas pelo encontro surdo-surdo: “ao se unirem, ao estabelecerem vínculos materiais objetivos entre si, conseguiram arar um terreno mais favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade” (p. 92).

Também de acordo com Ciampa (1998), apesar de assumir uma outra perspectiva teórica, uma identidade aparece como a articulação de vários personagens, articulação de igualdades e desigualdades e que não existem personagens fora da história e do mesmo modo histórias sem personagens. Afirma ainda que são também múltiplas as formas de estruturar personagens e essas formas “indicam como que modos de produção da identidade” (p. 156).

Perlin (1998) ao destacar a importância do encontro entre os surdos para constituição da identidade, afirma que esse encontro “[...] é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (p. 54).

Situação inversa é vivenciada por alunos surdos em classe comum da rede regular. Na quase total impossibilidade do encontro, esses sujeitos surdos acabam por quase nunca serem verdadeiros “personagens”, pois os adornos fundamentais para compor/incorporar uma certa dimensão de identidade lhes faltam sempre. Resta-lhes, então, tentar um novo personagem (adaptar-se a esse? resistir a esse?). Por isso questionamos: como podem os surdos constituir-se como “sujeitos surdos”, construir estratégias de resistência e organizarem-se enquanto grupo, se, além das barreiras sócio-político-culturais, comuns a toda

minoria, esse grupo ainda conta com o distanciamento daqueles com os quais podem trocar experiências distintas daquelas vivenciadas com ouvintes?

Aliado à experiência escolar do surdo e às questões sobre a identidade no contexto escolar, está o modo de participação dos professores neste contexto. Acreditamos que tentar compreender o papel que professor vem assumindo contribuirá para pensarmos como se estabelecem as relações entre os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, isto é, as significações sobre as práticas educativas escolares e sobre si mesmo – como professor – nestas práticas

A proposta deste estudo é investigar os significados a partir dos dizeres de professor sobre as experiências escolares.

E, para nos voltarmos às práticas escolares, passamos a focalizar, no próximo capítulo, o professor de surdos, que vive o desafio de contribuir para a formação desse tipo de aluno.

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: “a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremeceadora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo”.

II. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

2.1. Sentidos e Significados de “Ser Professor”

O papel assumido pelo professor depende dos significados construídos nas relações sociais dentro da comunidade escolar e subordina-se às exigências postas pelas condições de vida de uma sociedade. O trabalho docente, como parte do processo educativo escolar, evidentemente articula-se a um contexto sócio-econômico e cultural. Os discursos e os textos que narram sobre o professor e seu papel têm sofrido mudanças ao longo da história educacional brasileira, sendo que, em alguns momentos, este ganha grande visibilidade, e em outros, é suavemente esquecido.

Os significados do ser professor não são fixos e estáveis. No processo histórico de mudanças, os professores vão assumindo diferentes personagens que são, por vezes, estigmatizados, e recebem diferentes rótulos, como podemos observar atualmente quando se fala muito do professor reflexivo. É possível constatar que os professores acabam por assumir as diferentes *roupagens* nas diferentes pedagogias, como professores tradicionais, tecnicistas, críticos, reflexivos, reflexivo-críticos, entre outros.

Aliados a estes rótulos, diferentes modos de ensinar e aprender, de organização da escola e do trabalho do professor vão se constituindo. Articuladas a essas mudanças são apontadas diferentes exigências de formação tanto em relação ao professor quanto em relação ao aluno como, por exemplo, a formação do aluno crítico, cidadão, que aprende a pensar. E em cada uma dessas *roupagens* há

exigências para o ser professor, que se configuram em *slogans* nos cursos de formação.

Vale situar a origem da expressão *prática reflexiva*, uma vez que esta, assim como a de “professor pesquisador”, acabou virando *slogan* nos cursos de formação.

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinados aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERALDI, 1998, p. 248).

Ao falarmos do professor reflexivo como *slogan*, não queremos afirmar que este movimento seja apenas mais uma roupagem, já que várias iniciativas de formação inicial e continuada nesta perspectiva vêm sendo desenvolvidas de maneira séria, no entanto, em alguns espaços e situações não conseguem ultrapassar a condição de rótulo. Portanto, não se trata de negar a importância da reflexividade, da criticidade, da competência etc. O problema é a rotulação sem conseqüências consistentes.

Pimenta e Ghedin (2002) discutem o conceito de professor reflexivo, amplamente apropriado e generalizado nos meios educacionais brasileiros. Afirmam a importância desse tema para compreensão e orientação do processo de formação de professores, contudo discutem como a expressão vem sendo apropriada sob diferentes perspectivas pelos pesquisadores e reformadores educacionais brasileiros, inclusive perspectivas divergentes.

Em nossa experiência docente, temos ouvido depoimentos de alunos que, ao concluírem o curso de formação de professores, indicam o quanto é difícil lidar com os problemas concretos da escola, pois sabem o que não deve ser feito, mas não o que deve ser feito. Sabem, a partir do que foi afirmado nos cursos, que ali não é espaço para receitas. Logo, as condições concretas do processo educativo vão impondo fazeres que nem sempre condizem com os conhecimentos da formação inicial. Essa formação não tem garantido o contato com os saberes da ação docente e, do mesmo modo, ao ingressar no espaço das escolas estas professoras também não participam de uma formação continuada que garanta o diálogo e a discussão de seu trabalho docente. Então, nesse jogo vivenciado do saber e fazer, constituem-se como professores na construção de suas práticas (entendidas aqui como incorporação e produção de saberes).

Conforme afirma Giovanni (2003), o processo de desenvolvimento profissional docente deve incorporar a idéia de percurso profissional e não de trajetória linear.

Há que se reconhecer que, assim concebida, a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é resultado de muitas e diferentes influências [...] formação profissional...Condições de exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem (GIOVANNI, 2003, p. 209).

O ser professor inclui as experiências vividas ao longo de sua profissão, seja nos cursos de formação inicial, seja nas atividades que envolvem a reflexão sobre as condições de desenvolvimento da ação de ensinar. Portanto, as trajetórias dos professores, além de trazerem marcas de um tempo, de uma época, trazem também as marcas de uma singularidade, de experiências ímpares (ainda que estas sejam de ordem social).

Assim, os rótulos marcam certos modos de ensinar, de uma certa época. Modos que não compõem apenas o repertório de uma professora em particular, mas de um determinado período de tempo, historicamente, ainda que tragam traços singulares.

O percurso profissional é constituído a partir de uma cultura escolar formatada pelos hábitos e rituais que configuram e são configurados por modos de ensino e aprendizagem. Quase consensualmente, compreende-se que o ensino abrange o “como fazer” e que este não se desvincula das questões “por que”, “para que” e “para quem”. Assim, o saber e o fazer – as práticas dos professores – se articulam às instâncias culturais, à sociedade e à história de vida pessoal e profissional.

Para Pimenta (1997) as questões da identidade do professor são analisadas em relação a seus saberes.

Uma identidade profissional constrói-se, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção das novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 42).

A história de vida de cada profissional começa a ser delineada antes mesmo da escolha de um curso de formação, mas é no momento em que o

profissional assume a sala de aula que a docência passa a ser uma profissão e, então, ele começa a se identificar como professor. A partir dos rituais de iniciação, o professor vai lidar mais concretamente com as exigências postas para a sua profissão e, ao mesmo tempo, assumir-se como professor, ao ser e estar professor, buscando compreender o significado de ensinar e aprender, da construção de seu saber, o que muitas vezes ocorre de forma bastante solitária.

As trajetórias vão sendo construídas de diferentes modos, pois vários são os fatores que elas participam. Os caminhos percorridos, os alunos, as escolas em que trabalham, os projetos e os cursos em que se envolvem, e as relações que aí se estabelecem vão constituir o seu modo de ser professor. São caminhos que se concretizam a partir de diferentes postos e espaços assumidos no decorrer de sua trajetória de trabalho e que abarcam relações nas quais o sujeito pode configurar quem é e o que faz.

Assim sendo, o professor vai continuamente definindo e redefinindo seus papéis, em articulação com as funções assumidas pela escola. Ao mesmo tempo, ele é narrado de diferentes modos e em diferentes instâncias sociais: pelas pessoas comuns, pelos dirigentes do Estado e da educação, pela mídia, pelos documentos oficiais e pelas produções acadêmicas.

As significações, como construções históricas e culturais, não são estáveis, alteram-se e são re-elaboradas. Os modos pelos quais vemos e analisamos uma problemática depende das lentes utilizadas em cada tempo. Trazemos as marcas das cores de cada uma dessas lentes. Ser professor traz em si as nuances desse conjunto de cores, constantemente reordenadas a partir de uma nova cor. As reordenações acabam por modelar novas lentes.

Essas lentes, embora permitam outras formas de focalizar e colorir, também embaçam outras cores e nuances que poderiam compor uma outra nova imagem, induzem determinados sentidos em enunciados que ressoam e ecoam determinadas vozes.

Nesse sentido, o significado do ser professor se articula ao professor que nos gostaríamos de ser (ideal) e o professor que somos (real/concreto), assim como é influenciado principalmente pela psicologia em seus diferentes olhares. Os diferentes sistemas teóricos dão contribuições que chegam aos professores, muitas vezes de forma distorcida, daí a construção dos slogans e rótulos (a exemplo do construtivismo ou do sócio-interacionismo).

Portanto, ao longo da história, conforme aponta Fontana (2000a), as faces do professor foram documentadas nas pesquisas educacionais a partir de diferentes focos. A autora reporta-se, na verdade, às professoras, marcando a questão do gênero predominante neste ofício, em particular no âmbito da educação de crianças. Recorrendo a Nóvoa (1992), ela discute o percurso da investigação pedagógica no século XX. Ressalta que, no período pós-guerra, as professoras foram colocadas em segundo plano, tanto como personagens, quanto como participantes da produção do conhecimento acerca de seu próprio fazer. Como exemplo, temos a situação alterada pelo processo de racionalização e de uniformização do ensino (ideário tecnicista) que reduziu o trabalho docente às competências técnicas, contribuindo para o controle sobre esse trabalho e fortalecendo a “crise de identidade do professor”, a partir da cisão do eu pessoal e o eu profissional. Outro exemplo diz respeito aos estudos que, na década de setenta, apontavam a função reprodutora escola e atribuíam a essa instituição a meta de conservar, em seu bojo, as relações do sistema capitalista. Essa tendência acabou por incentivar a idéia de educação informal e efetivar uma re-edição do papel do professor - agora, no dizer daquela autora, figurante sem voz.

Na década de oitenta, num contexto de modernização, as pesquisas educacionais foram direcionadas para os estudos das condições de trabalho do professor e dos processos de formação, o que ensejou uma atenção maior para o papel do professor. E, se os projetos de modernização neoliberais propiciaram esse tipo pesquisas, o movimento de crítica ao reprodutivismo, ou das pedagogias críticas, retomaram os estudos sobre a atividade docente, resgatando o papel do professor e da escola considerados na dinâmica social e focalizando o processo de desprofissionalização.

Conforme Fontana (2000a), os estudos buscaram dar mais visibilidades aos *perfis genéricos de professor* e se voltaram mais para as características do *bom professor*, do que propriamente ao

[...] movimento cotidiano em que os professores produziam sua prática e eram também produzidos por ela, na rede móvel e multifacetada de relações de poder que objetiva situações sociais, formaliza modos de sociabilidade e constrói subjetividades. Mesmo porque o cotidiano era antevisto como a negação do projeto histórico que se pretendia impulsionar (p. 20).

Assim, o desejo de se anunciar o bom professor acabou servindo para as práticas institucionais de avaliação mais “[...] do que à discussão e ao reconhecimento do processo de constituição no trabalho, do saber fazer e do modo de ser – em movimento – dos próprios professores. Dialética às avessas [...]” (FONTANA, 2000a, p. 20).

No entanto, na década de oitenta começa a ser esboçado, a partir das relações cotidiano-história e indivíduo-sociedade, ainda que com diferentes princípios teórico-metodológicos, investigações que exploravam aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. E ao longo das últimas décadas, vários trabalhos produzidos tematizam a subjetividade e a constituição do professor.

Concordamos com a autora, quando argumenta por uma busca de compreensão referida por ela como um *modus* de focar

[...] sem a preocupação de enquadrar a ação e os dizeres dos professores e professoras nos modelos abstratos previamente estabelecidos, possibilitasse uma aproximação do movimento em que eles (professores e professoras) produziam sua prática e eram também produzidas por ela e a apreensão de indicadores do seu desenvolvimento profissional (e pessoal), em sua generalidade e singularidade. Por aí enveredaram as pesquisas, trazendo à tona, em seu esforço, as indagações acerca do papel dos sujeitos em

transformação na produção e transformação da sociedade. (FONTANA, 2000a, p. 27).

Os atos de ensinar e aprender são assumidos em um cenário – a sala de aula – e para tanto, incorpora-se um papel, e assim é conduzido o ato. Ato que decorre do modo de atuação de cada um e que, por sua vez, se articula aos papéis assumidos na sociedade. Ato que se vincula ao teatro da vida e ao teatro do sistema educacional, que se realiza e se configura num cenário chamado escola, onde se estruturam e se constituem diferentes atos. Assim sendo, alunos e professores, são atores que participam do ato em uma dinâmica que implica em uma ação conjunta, conjunta no sentido de ser sempre mediada pelo outro, ainda que, por vezes, essa não esteja explícita. O aprendizado de ser aluno e de ser professor assim, não é apenas um espaço de manutenção, é também de re-criação e se estabelece a partir de condições históricas e sociais.

Nesse sentido, ser professor de surdo, em uma sala comum da rede regular *impõe e exige novos modos de ser professor*, novos modos de fazer que ultrapassam o compromisso e o desejo ético, e esbarram em condições concretas que vão, desde a formação inicial recebida, até o próprio modo de estruturação do sistema educacional. Ao aluno surdo também é imposto um modo de ser e de se conduzir enquanto sujeito, enquanto aluno. Logo, questionamos que papéis vêm sendo exigidos dos professores e dos alunos surdos, que papéis eles estão desautorizados a assumir, que possibilidades e condições permeiam seus modos de ser e de se fazerem sujeitos, de ser aluno e de ser professor.

2.2. A Re-Significação do Ser Professor de Surdo no Cenário Educacional Atual

Ao pensar o ser professor de surdo é fundamental articular a questão às políticas educacionais brasileiras, vincular o atual movimento de inclusão ao contexto das políticas públicas, econômicas e sociais, ao que se está entendendo por escola inclusiva. Pensar o ser professor de surdo, hoje, impõe refletir sobre os modos de compreensão que estão sendo veiculados para educação dos surdos e que, atualmente, se configuram como inserção na classe do ensino regular, referendando a necessidade de todos estarem na mesma escola, na escola inclusiva. As formas de ser (e se fazer) professor não são construídas no vazio, visto que se ligam às exigências postas pela sociedade à escola.

Souza e Góes (1999), num estudo em que analisam o ensino para surdos na escola inclusiva, problematizam as imagens de professor que circulam nos jornais, na televisão, bem como em relatórios nacionais e internacionais que discutem os indicadores de qualidade da educação. Com relação ao jornal e televisão, existe uma alternância nos ângulos de análise, pois, ora denunciam as condições enfrentadas pelos professores, como o baixo salário e a falta de recursos materiais, e ora afirmam a falta de preparo e a incompetência dos mesmos. Isto é, divulgam e produzem imagens acerca do professor e do fracasso escolar.

É comum ouvirmos *slogans* que associam o fracasso ou o não saber do aluno, ao não saber e fazer do professor, “os alunos não lêem porque os professores não lêem”, “os alunos não sabem escrever porque os professores não sabem e não gostam de escrever”. A imagem se vincula a alguém desqualificado, e, conseqüentemente, responsável pelos problemas e pela ineficácia da educação.

As referidas autoras, ao problematizarem o modo como são tratadas e analisadas as questões da inclusão, apontam a necessidade de que os problemas do

processo de escolarização não sejam desvinculados das políticas neoliberais e da própria luta por manter a hegemonia do Estado, as condições políticas e sociais do contexto nacional e internacional. A questão nos incita a pensar no significado de *inclusão, educação para todos, alunos com necessidades educativas especiais*. Enfim, são questões que somente podem ser *significadas* a partir do contato com diferentes discursos e propósitos.

A televisão e o jornal, por exemplo, ao abordarem o despreparo e a incompetência do professor, deixam de estabelecer relações com as condicionantes da realidade social.

De qualquer modo, não tocam no ponto crucial, a saber, não se aprofunda a discussão sobre os elementos ideológicos constitutivos seja da elaboração, de tempos em tempos, de novos planos e/ou políticas educacionais, seja de seus sucessivos fracassos ao longo da história (SOUZA; GÓES, 1999, p. 166).

Buscar compreender, neste caso, o que é ser professor nos movimentos dos discursos, é pensar nele como pessoa produtora e produto das circunstâncias sociais, e inclusive, que a sua própria formação e qualificação é produto dessa estrutura social. Assim, não pretendemos tecer considerações no sentido de culpá-lo ou inocentá-lo dos problemas da educação, mas queremos procurar uma compreensão que incorpore aspectos micro e macro e supere análises mecânicas - ora desqualificantes, ora românticas - do papel do professor.

As análises parcelares embaçam o fato de que o professor não é o responsável maior, ainda que as insuficiências sejam inegáveis, e de que ele é um ator da cena escolar, a cujos arranjos está subordinado. Trata-se de uma cena composta por vários personagens e comandada por diretrizes políticas e por representações sociais, indissociadas de tais diretrizes (SOUZA; GÓES, 1999, p. 167).

Ainda a respeito da inclusão escolar de surdos, Góes (2000c) realizou um estudo em que focalizou a inserção de dois meninos surdos, de sete e nove anos, em salas de 1^a. série, em diferentes escolas de um município paulista. As análises revelam, com relação às professoras, tentativas de atenção individual aos alunos surdos, ao colocá-los sentados perto de sua mesa ou falar pausadamente. Contudo, as demandas da classe em geral terminam por limitar esta atenção e, então, a professora permite que o tempo de realização de atividades desse aluno se prolongue ou, alternativamente, solicita atividades mais fáceis, com menor exigência, como refazer cópias ou exercícios. Apesar de existir alguma preocupação das professoras em estabelecer uma condição especial para o surdo, na verdade em termos dos aspectos mais gerais – conteúdos e procedimentos – elas esperam atendê-lo como aluno ouvinte. E, quanto a isso, elas explicitam o seu despreparo para atuar com o aluno.

Em virtude dessa situação e de outras circunstâncias, os dois alunos, por decisão das famílias, não permaneceram muito tempo nestas salas: um saiu depois de quatro meses, por conta de constantes queixas de indisciplina feitas pela professora; e o outro saiu depois de dois meses, por desmotivação e cansaço. Um foi transferido para uma classe especial de surdos e o outro ficou até o final do ano sem freqüentar escola.

Góes e Tartuci (2002) discutem algumas condições da experiência escolar de alunos surdos incluídos na rede regular e problematizam a forma que eles são autorizados a participar dos acontecimentos da sala de aula. As autoras reiteram o fato de que não há realmente uma alteração nos modos de organização escolar, de maneira que as poucas mudanças efetivadas acontecem na sala de aula entre professores e alunos. Mudanças que recaem mais ora na figura do professor, ora na figura do aluno. Contudo, a tarefa de viabilizar a inclusão é atribuída ao professor, numa atuação isolada, embora em alguns contextos ele possa contar com o auxílio do professor itinerante ou de um profissional especializado, como o fonoaudiólogo.

Como os problemas referem-se freqüentemente à ausência de um território lingüístico comum para professor e aluno, a busca de solução vem se

orientando para a necessidade da entrada da língua de sinais na escola regular e para a experimentação de propostas educacionais bilíngües.

A fim de superar as críticas e atender a um modelo escolar menos excludente é que, na organização escolar, algumas funções vêm sendo redimensionadas e outras vêm sendo criadas: professor itinerante, professor especialista, intérprete de língua de sinais e instrutor surdo ou professor de língua de sinais.

Entre os estudos desse cenário, encontramos análises de ações educativas que incorporam o trabalho do intérprete na sala de aula (por exemplo, Lacerda, 2003; Soares, 2004).

A atuação do intérprete de língua brasileira de sinais é recente e ainda não está legalizada. Entretanto esse profissional se faz presente para intermediar o encontro de surdos e ouvintes em diferentes atividades na escola, na igreja e em outras esferas sociais. É encontrado também na mídia, em programas de televisão, por exemplo, e em várias atividades, como congressos e eventos. Todavia, sabemos que essa atuação é muito restrita, assim como o número de intérpretes, principalmente em localidades do país nas quais não existem grupos de surdos organizados em associações ou comunidades.

Como os demais intérpretes, a atuação do intérprete de língua de sinais exige a aquisição e desenvolvimento de certas habilidades.

O trabalho de intérprete exige do profissional os seguintes requisitos: conhecer a língua de partida e a língua de chegada com profundidade; conhecer as especificidades da comunidade surda, uma vez que na convivência social originam-se termos utilizados somente por aquela cultura (Sander, 2000); ter boa memória (Pires, 2000); além de relacionar-se muito bem com os surdos. O intérprete deve aprimorar suas habilidades comunicativas no sentido de garantir a total compreensão do texto que comunica (ROSA, 2003, p. 239).

Portanto, além das habilidades de atenção, memória, agilidade, ser intérprete de língua de sinais implica uma boa convivência com os surdos e o domínio das duas línguas em questão, no caso dos brasileiros, a LIBRAS e a língua portuguesa.

Rosa (2003) alerta para que o intérprete se encarregue de reconstruir uma realidade encontrada sem falseá-la, sem adição e supressão.

O intérprete, ao suprimir informações, nega ao surdo o direito ao saber. A adição, por sua vez, pode representar a intervenção clara e direta do intérprete na mensagem, enfocando o seu parecer sobre o assunto. Nessa situação, o intérprete faz uso da autoridade do palestrante para impor a sua própria opinião, privando o surdo da liberdade de compreender novos conceitos, ainda que seja para posteriormente discordar (ROSA, 2003, p. 241).

Neste sentido, o papel do intérprete não é selecionar as informações, mas encontrar equivalência sem prejudicar o sentido da mensagem. No entanto, não parece existir um consenso com relação à forma de interpretação da mensagem e, no âmbito escolar, ao que esse profissional deve realizar.

Lacerda (2003) destaca a importância de distinção acerca dos processos de inserção do intérprete de língua de sinais nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, pois a relação do surdo com o conteúdo e com o próprio intérprete é diferenciada nas diferentes faixas etárias, além de aspectos diferenciados com relação à constituição dos processos pessoais. Quanto às séries iniciais, considera-se que as crianças estão começando a constituir aspectos fundamentais de sua identidade e inserção na cultura, portanto, há necessidade de investir em estudos que incorporem essas questões, além dos conceitos acadêmicos (SOARES, 2002; LACERDA, 2003).

Aponta-se também uma distinção entre o intérprete tradicional e o educacional. É indispensável que o intérprete educacional possua habilidades

especiais. “Ele precisa ter consciência de que o aluno surdo, em geral, tem um *background* menor que os demais alunos e terá que fazer algumas adequações para que possa alcançar os objetivos esperados” (LACERDA, 2003, p. 34).

Napier (apud LACERDA, 2003) lembra a necessidade de adequação da tradução aos diferentes contextos discursivos, que implicam diferentes formas de usos da língua. Em sua pesquisa na Austrália, sobre intérpretes em universidades, destaca a existência de tradução mais literal e mais livre, sendo que a primeira é mais freqüente quando é menor o grau de formação do intérprete; já os que possuem um maior grau de instrução se utilizam de ambas, com predominância da mais livre.

Lacerda (2003) afirma que na formação de intérprete pouco se discute sobre a atuação na sala de aula, assim como se conhece pouco sobre o que deve ser realizado nesse ambiente. O ingresso de crianças surdas em escolas regulares tem aumentado a demanda por intérpretes, no entanto o número de profissionais formados é insuficiente, o que por sua vez leva pessoas sem qualificação específica a ocupar esse espaço. A autora, ao se reportar à pesquisa desenvolvida no contexto educacional italiano, afirma que o intérprete educacional vem assumindo várias funções:

[...] ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com os AASI [Aparelho de Amplificação Sonora Individual], atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação aos alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno (LACERDA, 2003, p. 35).

Esses compromissos se aproximam aos de um educador, razão por que se defende que o intérprete integre a equipe educacional. Além das *funções* assumidas pelo intérprete, indaga-se também sobre o lugar (espaço físico) que ocupa em sala de aula a fim de desempenhar bem o trabalho e ao mesmo tempo não incomodar os outros ouvintes. Essas e outras questões merecem maior investigação e indicam a necessidade de dimensionar melhor o que compete ao

intérprete educacional. Segundo Lacerda (2003) o papel do assistente de comunicação

[...] é pouco claro, muitas vezes se confundindo em alguns aspectos com o do professor de apoio, também porque, como não têm, em geral, horário integral com a criança, são figuras que se alternam em horários complementares o que faz com que, em parte assumam funções semelhantes na relação com o aluno surdo. É importante ressaltar ainda que na realidade italiana, na maioria dos casos, em um mesmo grupo de educadores (professor regente de classe, professor de apoio e assistente à comunicação) segue uma mesma classe pelos cinco anos de ensino fundamental italiano, possibilitando um conhecimento maior de seus alunos e de suas características (p. 39-40).

A presença de intérprete nas instituições de ensino começa a ser legalmente garantida; por exemplo, no âmbito do ensino superior, a portaria 3.284 de 2003 do Ministério da Educação reforça a acessibilidade do aluno como condição para o credenciamento de instituições e para a autorização de novos cursos. Mas a iniciativa ainda não está garantida na realidade das instituições brasileiras. Uma reportagem da Folha Online (2004) destaca o caso da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) do Rio Grande do Sul, que criou um centro de estudos e, inclusive existe um instituto – IPESA – encarregado de pesquisas e programas na área de educação e acessibilidade de surdos. Foi a primeira universidade brasileira a contratar intérpretes em língua de sinais em 1997 e, atualmente, conta com aproximadamente 13 profissionais que atendem 75 alunos surdos em 23 cursos.

Este tipo de empreendimento na universidade revela uma iniciativa positiva quanto à presença do intérprete, mas, mesmo assim, os números indicam que as condições de atendimento são insuficientes frente ao número de cursos freqüentados pelos alunos surdos. Logo, embora existam iniciativas, elas ainda se mostram incipientes frente à demanda cada vez crescente.

Na mesma reportagem, são mencionadas iniciativas de outras instituições e são destacados os benefícios da presença do intérprete na sala de aula como a aproximação e integração dos alunos surdos e ouvintes, dentro e fora da sala de aula; o maior interesse dos alunos ouvintes com relação à língua de sinais; a participação do surdo de modo semelhante aos ouvintes, podendo apresentar seminários, participar de debates e reuniões em grupo com outros colegas, sem ficar alheio ao que ocorre a sua volta; bem como a criação em sinais de termos técnicos que somente agora começam a ter sinais correspondentes.

Em relação ao ensino fundamental, Lacerda (2003) realizou um estudo sobre a presença de intérprete de língua de sinais na sala de aula, numa sala de 5^a. série. A classe tinha apenas um sujeito surdo, e duas intérpretes que se revezavam no trabalho, com remuneração sustentada pela família. Na análise dos dados, a autora questiona particularmente a indefinição do papel do intérprete, impedindo que seu trabalho e o processo de ensino se tornem mais produtivos. Como o objetivo fundamental é o aprendizado do aluno, a tarefa do intérprete não é apenas de tradução, mas de viabilizar a compreensão, ou seja, seu papel se vincula ao educar. Aliada a essa indefinição de papel, a questão da falta de planejamento conjunto e de um trabalho de equipe são apontados pelos intérpretes como problemáticos para a sua atuação. Outro desafio desse profissional é a ausência de espaço de atualização e discussão do uso língua de sinais no âmbito escolar.

Apesar de levantar essas questões problemáticas envolvidas na atuação do interprete em língua de sinais, Lacerda (2003) considera que a “[...] sua presença...pode minimizar alguns problemas envolvidos na inclusão de surdos na rede regular favorecendo uma melhor aprendizagem [...]” (p. 13), uma vez que possibilita a circulação da LIBRAS. Prosseguindo a discussão, autora conclui que a mera inserção do intérprete não garante o respeito à população surda, e que esse acompanhamento (ou mesmo de um professor especializado) configura-se em uma situação de desigualdade em relação aos outros alunos, uma vez que restringe a relação direta com os professores e colegas, uma vez que “[...] se sabe que a interação com pares é crucial para o desenvolvimento completo da criança, através

da interação com outros significativos” (p. 13). Por fim, com relação à socialização, existem poucos ganhos, uma vez que as trocas são restritas e superficiais.

No entanto, a entrada do intérprete de sinais se fez para buscar a superação das dificuldades comunicativas, de interação e de construção de conhecimento devido à ausência de uma língua comum ao aluno surdo e ao professor ouvinte (e aluno ouvinte).

Num estudo desenvolvido por Soares (2002), em uma sala de 2^a. série que tinha um aluno surdo e envolvia a presença de um intérprete, analisa uma situação em que essa “desigualdade” é ressaltada. No episódio, os alunos surdos faziam roda sentados em um tapete com almofadas, para contar o que tinham feito no dia anterior ou para leitura de um livro. Após uma colega oferecer e dar uma almofada para Gu (o aluno surdo) a intérprete solicita por várias vezes, para ele – *falar para ela; dar para você-o que-você falar para ela?; falar obrigado* – agradeça a outra criança. A insistência para que ele agradecesse o fato de a colega ter dado a almofada para ele, segundo a pesquisadora, não correspondia ao vivenciado pelos outros alunos da sala.

Parece haver um cuidado exagerado, como se o aluno, por ser surdo, não percebesse as intenções do outro e com isso a intérprete precisasse interferir. O aluno é cobrado de forma diferente: precisa dizer obrigado. A surdez ganha relevância, ele é identificado como surdo que não domina as regras sociais de conduta, numa visão pejorativa. O surdo não sabe e um adulto precisa intervir (SOARES, 2002, p. 99).

Para além da visão de surdez e de surdo que atravessa o agir da intérprete, essa situação mostra um tratamento de desigualdade, a partir de uma maior exigência. Essa desigualdade também foi percebida em outros episódios nos quais, ao contrário, a exigência era suavizada, isto é, exigia-se do surdo menos que dos ouvintes.

Soares (2002) ao analisar outro segmento de atividade envolvendo a recusa do aluno surdo a ler afirma que esta recusa ocorre devido a sua dificuldade em assumir o papel de leitor e não pelo modo como interpretado na sala. Ele não é folgado, como apontado pela professora, e sim existe encontra uma dificuldade real para realizar a atividade, pois a presença de duas línguas e a dificuldade criada com os movimentos de tradução – português oral-língua de sinais, português escrito-língua de sinais e vice-versa –, é percebida e conhecida pelo aluno surdo. Ao contrário, de folgado, as observações permitiram afirmar que esse aluno é muito participativo na aula, desde que as atividades não envolvam o jogo de duas línguas. Como comenta a autora,

[...] a escola também não diz que esta questão da leitura é difícil de ser trabalhada e não lida explicitamente com a dificuldade. A professora, ao dizer que Gu é folgado, não o faz de maneira grosseira, ao contrário, chama Gu de forte, valorizando-o. A escola tenta desempenhar o seu papel, tentando encontrar saídas que possibilitem a apropriação da escrita pelo aluno, porque é a língua usada na escola, no grupo majoritário, que é ouvinte. Contudo, a pergunta – como ensinar um surdo usuário de Língua de Sinais a ler e escrever – permanece, neste caso, sem resposta e a alternativa encontrada para esta dificuldade é esquivar-se dela (SOARES, 2002, p. 105).

Nessa direção, o estudo de Tartuci (2001) relata algumas situações em diferentes salas envolvendo atividades de leitura e escrita em que é revelado esse esquivar-se, por exemplo, o aluno surdo solicitava ajuda ao professor e este, ao invés de buscar explicar respondendo ao pedido, sugere que a resposta está no livro, ou seja, é suficiente que o aluno copie.

Contraditoriamente, estas práticas docentes, ao facilitar um tipo de repetição e cópia que propicia a aprovação, não assumindo as dificuldades que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita as atribuindo à folga do aluno (ele não faz porque é folgado e preguiçoso, não porque tem dificuldade), facilitam de certo

modo a permanência do aluno surdo e ao mesmo tempo não assumem a sua própria dificuldade e o desconhecimento acerca da aprendizagem e adequação de ensino. Esta postura de ocultamento das dificuldades também não permite condições de trabalhar de forma que esses alunos se desenvolvam, podendo apenas garantir a continuidade do processo de escolarização, e não propriamente a aquisição de leitura e escrita, do conhecimento. Enfim, como já afirmado por Soares (2002), a questão fundamental permanece sem resposta “como ensinar um usuário de língua de sinais a ler e escrever”, e, acrescentaríamos, também aqueles surdos que nem são ainda usuários dessa língua.

Esses são alguns dos problemas em discussão quanto ao papel do intérprete. Além da figura do intérprete, algumas ações vêm sendo desenvolvidas no sentido de atender às necessidades e peculiaridades lingüísticas dos surdos através também de instrutores surdos, professores itinerantes e professores especializados.

Nessa linha, a escolarização de surdos vem se complicando pela presença (concretizada ou almejada) desses profissionais, em novas relações e novos ordenamentos que não se restringem apenas ao papel assumido por cada um.

Quanto ao instrutor surdo, vários questionamentos sobre seu papel vêm sendo debatidos (ver, por exemplo, Gurgel, 2003). Há necessidade de se pensar sua formação e distinguir sua atuação. Lodi; Harrison; Campos (2002), ao discutirem práticas de letramento e surdez, reportam-se a um projeto de equipe escolar que abrangia professores ouvintes e instrutores surdos. As autoras referem-se a uma das reuniões da equipe, que mostra a complexa interação desses educadores. Na ocasião, os professores abordaram suas experiências com alunos surdos e afirmaram que o uso de material concreto, que julgavam necessário em período anterior à entrada dos instrutores surdos, tornara-se um procedimento dispensável a partir do uso da língua de sinais. Contraditoriamente, no momento que a professora passou a discutir uma experiência recente em que, mesmo usando a língua de sinais, teve dificuldade em desenvolver o conceito de data de nascimento, solicitou ao instrutor que pedisse ao aluno surdo um documento de identidade, ou seja, volta a se remeter a uma prática citada anteriormente como desnecessária.

Vale assim observar a forma de atuação do instrutor surdo.

O instrutor, ao entender o que a professora pretendia com o documento nas mãos, posicionou-se contraditoriamente a essa forma de ensino e passou a explicar ao aluno surdo, através da LIBRAS, o conceito, usando, para isso, outras informações e as experiências de vida do próprio aluno. A partir deste relato, nessa mesma reunião, o instrutor surdo faz referência a uma discussão que vem travando com outros instrutores a respeito do uso de material concreto e a importância da LIBRAS no ensino de crianças surdas, questionando a postura dos professores ouvintes (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 40-41).

Mesmo considerando que nosso objetivo de estudo não é discutir o papel do instrutor de surdo, ainda que ressaltemos o valor e a necessidade do re-direcionamento dado pelo instrutor surdo, a situação mencionada demonstra a necessidade de uma discussão mais ampla de um projeto pedagógico de uma escola que atenda alunos surdos. Pensar esse re-direcionamento é pensar o papel do professor – ele é aquele que supostamente ensina? o que é ensinar e aprender nesse contexto?

A entrada do intérprete educacional, do instrutor surdo de língua de sinais e de outros profissionais, coloca a necessidade de trabalho conjunto e também exige uma nova organização escolar e a conseqüente re-definição de papéis dos sujeitos envolvidos nos processos educativos dos alunos surdos e ouvintes. São novas peças no tabuleiro, e, assim, um outro jogo terá que ser reinventado, recriado. Então, quais papéis que deverão ser assumidos pelos diferentes educadores para se criar condições efetivas de aprendizado dos conhecimentos acadêmicos, de participação nas dinâmicas escolares e discursivas, e que condições são imprescindíveis para a constituição positiva do sujeito?

Compreendemos que a inclusão escolar do surdo na classe comum da rede regular deve ser pautada no respeito à diferença. No entanto, o que os estudos vêm revelando na implementação de proposta inclusiva é o pouco investimento na

formação dos educadores, a suspensão de serviços e atendimentos específicos para os surdos, a ausência de revisões curriculares e de alterações significativas nas dinâmicas escolares, bem como a falta de investimento em programas que ofereçam suporte para o trabalho do professor, enfim como já apontado anteriormente, o que se observa é uma inserção irresponsável que se preocupa com a localização física. e que alimenta a “*cultura do silêncio*” (TARTUCI, 2001). Se inicialmente a entrada de surdos na escola e na sala provoca, às vezes, uma certa mobilização, logo esta atenção inicial é esquecida e o surdo é “acomodado no papel e lugar que lhe é imposto”, no lugar de aluno. Além dessa inserção física, os programas de inclusão impõem medidas que não são efetivadas e, assim, as mudanças ficam restritas, muitas vezes, à vontade e responsabilidade dos professores.

As fragilidades presentes nas ações inclusivas desenvolvidas no contexto brasileiro também são discutidas por Innes (apud LACERDA, 2003), ao discutir sobre os documentos que oficializam a inclusão nos Estados Unidos. Aponta que embora esses textos legais invoquem a necessidade de capacitar o pessoal envolvido na inclusão acaba por não deixar claro como, quando e com que recurso deverá se realizar tal intento. “Argumenta que o centro desta questão é moral e política, e que se trata de uma pressão social para a desinstitucionalização de pessoas com necessidades especiais, em busca de uma integração social cada vez maior” (LACERDA, 2003, p. 12). Isto é, permanecem as discussões sobre quais são as melhores práticas e políticas para se alcançar a “inclusão”, apesar de essas práticas já estarem em vigor e que, inclusive, não se sabe suas conseqüências. Também alerta para o fato de que, dada a diversidade de experiências humanas – no caso, das pessoas surdas – esse modelo pode não ser nada inclusivo.

Essas considerações indicam a necessidade de se compreender os modos de ser professor de surdo, tendo em vista as significações sociais, e mais especificamente, as novas condições impostas por uma política educacional que vem estabelecendo uma redefinição do papel da escola e de seu papel como professor. E como professor de surdos, as alterações se ampliam com a entrada de novos atores que são trazidos para compor esta nova escola.

2.3. Um Estudo das Concepções de Uma Educadora de Surdos: objetivos e referências metodológicas

Sabemos que a educação do surdo tem recolocado temas vinculados à inclusão que vêm se destacando nas escolas, nas pesquisas e nos eventos que abordam a problemática. Nessas discussões não se observa uma efetiva atenção com relação ao papel do professor, pois é comum ouvirmos análises sobre o trabalho docente que mostram aquilo que ele não faz ou que não é capaz de fazer, bem como sobre os cursos de formação inicial e continuada que não possibilitam uma preparação desejável.

Embora tenha sido bastante apontado o equivocado caráter terapêutico que revestia a ação docente na educação de surdos, não se tem explorado a ação do professor em termos dos papéis que vem desempenhando ao longo das mudanças na área, em especial nas últimas décadas. Nesse sentido, interessa-nos discutir o que significa ser professor na realidade atual, e o que ele diz sobre seu papel frente à entrada de diferentes atores na escola, como instrutores de língua de sinais e intérpretes. Esses atores estão sendo considerados imprescindíveis para uma educação “inclusiva” de qualidade, mas não se discute as novas condições impostas à atuação dos professores de surdos e às suas relações com outros profissionais no interior da escola regular e da sala de aula.

Deste modo, buscaremos, a partir das narrativas de uma professora de surdo sobre seu percurso profissional e situação atual. Entendemos que as narrativas envolvem uma diversidade de vozes, o relembrar, a memória (a focalização e o esquecimento), subjetividades e alteridades, enfim uma rede de sentidos que configuram o ser e estar professor.

Na abordagem vigotskiana o sentido é uma categoria central. O sentido tem uma formação dinâmica e muda em diferentes contextos, enquanto o significado

guarda uma certa estabilidade. Assim, as palavras que compuseram o repertório da educação de surdos carregam os sentidos produzidos nos diferentes momentos históricos e estes sentidos é que configuraram as diversas abordagens educacionais para esses sujeitos. Compreendemos que, de modo semelhante aos alunos surdos que tiveram uma trajetória escolar marcada por certas abordagens, os professores foram assumindo, no seu trabalho pedagógico, fazeres e saberes orientados por essas abordagens e vêm constituindo os sentidos da atividade docente.

Não temos o propósito de reconstruir a história de vida ou a história profissional da professora, pois, para isso, precisaríamos ampliar as questões e as entrevistas buscando abranger um período anterior ao início da docência. Nossa intenção é focalizar questões relativas à sua ação docente, suas práticas educativas – saberes e fazeres – envolvendo alunos surdos, suas vivências e os modos pelos quais as significa e significa o ser professora de surdo. Partimos de uma perspectiva que pressupõe que ser professora de surdos demanda saberes e atuação diferenciada, pois exige conhecimentos acerca da surdez, condição que é confirmada, inclusive com a existência do professor especialista em alguns estados brasileiros, por mais que esta formação possa ser questionada.

Partindo do princípio de que o “[...] signo reflete e refrata a realidade e a transformação” (BAKHTIN, 1995, p. 41) é que buscaremos compreender, a partir dos dizeres da professora, como ela se vê na profissão e na condição de professora de surdo. O modo de se dizer professor é atravessado pelas condições vivenciadas na atuação e nos processos de significação que caracterizam os espaços sociais em que vive e trabalha. Portanto, compreender as significações construídas por essa professora a partir de seus dizeres é buscar, na singularidade, a expressão dos processos mais amplos da cultura, ao mesmo tempo em que se busca nesse âmbito maior a constituição do ser individual.

*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o **indicador** mais sensível de*

todas as transformações sociais, [...]. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1995, p. 41).

Para Bakhtin (2000) somente os signos, em especial a palavra, é que têm significação, portanto qualquer deverá centrar-se na compreensão. O texto é o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. O objeto dessas ciências é o próprio homem, e ele não pode ser compreendido fora do signo, fora do texto e este é que requer compreensão. E “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação” (p. 341). O autor diz também:

*O todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo verbal” ou da “cadeia discursiva”), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um **sentido** (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica (BAKHTIN, 2000, p. 355).*

Na interpretação de Bakhtin (2000, p. 355), toda compreensão é dialógica “[...] (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa)”. Acrescenta ainda que “O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado”.

Desse modo o dado não é preexistente, ele é criado no enunciado verbal, o enunciado sempre cria algo, portanto o dado não está pronto, o dado é criado.”O dado se transfigura no criado” (BAKHTIN, 2000, p. 348).

O signo, a palavra, está presente e constitui todas as significações, e é nesta perspectiva que procuramos compreender o modo de se dizer e ser professor no movimento, na mudança.

A escola, como espaço cultural, vem criando e constituindo, em suas práticas cotidianas, modos de significar o mundo, discursos, regras e papéis. As suas práticas discursivas afetam e são afetadas pela sociedade.

Menegon (2004) afirma que, considerando o contexto imediato da situação do enunciado, no caso de esta ser uma situação informal (da entrevista), pode existir um descompromisso disciplinar ou uma desvinculação com determinados estratos sociais. No entanto, com relação à entrevista que compõe este trabalho, apesar de uma certa informalidade, acreditamos que, pelo fato de a entrevistadora ser também professora, a linguagem utilizada se vincula a um grupo específico, ao grupo de professores, uma vez que existe entre as interlocutoras um lugar comum no discurso sobre educação, educação especial, ensino, surdos, entre outros temas.

Para Bakhtin (1995, p. 106), “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto [...]”, e é no contexto que se moldam as enunciações. Estas, por sua vez, situam-se em um tempo, na história e na cultura. A linguagem não é transparente e, por isso, as significações não são formuladas no atravessamento das falas e dos textos.

Atualmente as mudanças de projetos educacionais e a entrada de novos personagens na cena escolar colocam em xeque a tríade professor-aluno-conhecimento e a definição do papel do professor de surdos. Diante dessa questão nos propomos a analisar o que a entrevistada diz sobre o que significa ser professora de surdo, sobre suas práticas educativas e como se vê nelas, sobre as demandas envolvidas na escolarização dos surdos.

Em termos metodológicos, nos apoiamos numa articulação que vem sendo feita entre uma visão de análise de micro-eventos, numa perspectiva histórico-cultural, com uma abordagem enunciativo-discursiva e com um modelo indiciário, conforme discute Góes (2000b). Entre outras contribuições, esses aportes dão legitimidade metodológica à focalização do sujeito singular; à análise como leitura de indícios e minúcias; e à consideração do narrar como discurso próprio, mas que ecoa outros discursos. Segundo Fontana,

Narrar pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundada em uma tradição e memória comuns. Aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se re-conhecem e, pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação (2000a, p. 223).

Buscar essa análise a partir das práticas discursivas implica pensar o modo como se constrói o processo narrativo. A construção da narrativa segue um processo de re-arrumação da vivência (re-lembrança) em um discurso organizado e coerente, em re-elaboração permanente, pois, embora tentemos exercer um certo controle sobre o que pensamos/somos e fomos, é no fluxo do diálogo que nos vemos frente a outras/novas “verdades/descobertas”.

É narrar uma história que não é só de um sujeito solitário. Embora esta história pertença a uma pessoa, esta é sempre social. Para Kramer (1993) não são apenas alunos e professores que se inter-relacionam, mas que esses sujeitos se inter-relacionam em suas histórias. Inter-relação de confrontos que não se explicam nas e pelas “*diferenças pessoais*”. “Ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de suas experiências passadas, brotam da árida história coletiva de que fazem parte, embora disso não se dêem conta, nem eles que a vivem, nem os outros que a recontam [...]” (KRAMER, 1993, p. 51).

Para Amado (1995) a memória confere significados, trazendo o passado até o presente, recriando-o e ao mesmo tempo projetando o futuro. E é a viabilidade de transitar da memória nos diversos tempos, que torna o passado verdadeiramente passado e possibilita a emergência da consciência de nós mesmos.

Embora não tenhamos a pretensão de desenvolver um estudo de história de vida, acreditamos que este tipo de opção metodológica traz contribuição para nossas interpretações. Segundo Queiroz (1988), a história individual depende da história coletiva, e, assim, a história de vida capta a convergência do individual com o social. O subjetivo revela o coletivo.

Na perspectiva histórico-cultural, é da memória que emerge a história de vida, como modo de constituição da lembrança/memória, da particularidade/singularidade do sujeito nas práticas sociais da linguagem.

*Estudos sobre memória têm mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um **locus** da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – **locus** portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental da socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, flúidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumento na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (SMOLKA, 2000, p. 187).*

O indício da constituição do sujeito singular somente pode ser compreendido em relação dialética com o coletivo e com a sociedade. Desse modo, o homem é compreendido como produto e produtor do social, em um mundo onde a

natureza e sociedade se cruzam na dialética que se manifesta em cada pessoa. Como diz Smolka (1989), o sujeito

[...] experiencia pela linguagem, diferentes posições, diferentes papéis. E nessa 'representação', ele trabalha, ele elabora as relações sociais que ele vivencia. Ele fala do modo como os outros o vêem e de como ele acaba se vendo e se constituindo como sujeito. O seu conhecimento – o que ele conhece e como conhece – é marcado pelas suas condições de vida, pelo assujeitamento e pelo estigma, pelas palavras, pelos valores, produto das relações sociais (p. 46).

Nessa perspectiva o trabalho de análise é construído considerando aquilo que é singular, particular, e aquilo que é geral, global, isto é, importam as duas dimensões, uma que é a singularidade contida nos dados relevantes e a outra que é a possibilidade de construção de múltiplas relações (LACERDA, 2003). No dizer de Ginzburg (1989, p. 143) ao discutir o método indiciário de Morelli é “necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola, ou ainda indícios imperceptíveis para a maioria” (p. 145).

Ginzburg (2000), em “O queijo e os vermes”, propõe-se a analisar a forma pela qual as culturas se influenciam. Para tanto, utiliza-se de depoimentos de um moleiro realizados durante o processo inquisitorial. A tese de Ginzburg vem sendo utilizada no meio acadêmico, uma vez que ele ousou falar da História a partir de histórias comuns vividas por pessoas comuns. Neste estudo sobre as camadas subalternas, em vez de manusear as grandes figuras e fatos, trabalha com a história de vida de um sujeito singular, isto é o re-aparecer da narrativa e da história dos sujeitos.

O modelo de investigação indiciária encontra suas raízes por volta do final do século XIX e começa se firmar no século XX, conforme a reconstituição de Ginzburg (1989). O autor procura demonstrar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. A idéia de

investigar o particular, os indícios, as minúcias e o diferente, começou a se firmar como um modelo científico nas ciências humanas, aproximando das técnicas utilizadas pela semiologia médica, crítica da arte, da psicanálise e até mesmo da investigação social.

O uso do modelo nas investigações qualitativas não se preocupa com a quantidade de dados obtidos, com a comprovação estatística, mas com a relevância para o problema investigado, em consonância com o modelo qualitativo de análise. O paradigma indiciário é uma abordagem qualitativa que, conforme Ginzburg (1989) tem raízes antigas, pois o homem “A prendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151), na própria história social do homem que, por suas próprias necessidades de sobrevivência construiu interpretações aos mais diferentes sinais e pistas da natureza. Por fim, este paradigma surge quando diferentes disciplinas da ciência buscam resgatar habilidades cognitivas, operações mentais, o *patrimônio cognoscitivo* que, desde os tempos primórdios da civilização, o homem já vinha desenvolvendo para sua sobrevivência: identificar e seguir pistas.

O autor ainda compara os fios que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete que remetem a um modelo epistemológico comum. Colocados os conceitos básicos e definido o campo onde se realiza a investigação, enfim, na composição dos indícios ou pistas chega-se, a visão – o decifrar – do investigador que se constituirá na “*trama densa e homogênea*” que tecerá seus fios no tear do modelo epistemológico comum – de referência. “A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, 170).

Pode-se dizer que o paradigma indiciário consiste em “observar os pequenos fatos, dos quais podem depender as inferências mais amplas. Não confiar

nas impressões gerais, mas concentrar-se nos pormenores” (ECO; SEBEOK 1991, p. 30). A análise, por sua vez, busca considerar “[...] a capacidade de, a partir de

dados aparentes negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

[...] o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifra-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Com base nessas diretrizes metodológicas, a pesquisa realizada envolveu entrevistas com uma professora, a quem chamaremos de Sara. Ela tem atuado com alunos surdos em diferentes condições e funções (tanto em salas especiais para surdos quanto em salas comuns da rede regular de ensino), durante dezenove anos. Sara, no início de sua carreira, tinha feito o curso técnico em magistério e, posteriormente graduou-se em letras.

Divididas em três sessões, as narrativas/entrevistas foram gravadas em áudio, durante sete horas em encontros agendados previamente. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e sistematizadas e, em seguida realizamos a análise e interpretação. Com relação às narrativas de Sara foi priorizado inicialmente um relato livre sobre a sua trajetória profissional, as práticas educativas escolares vivenciadas como professora de surdos.

Além desses momentos, as entrevistas também foram orientadas por um roteiro prévio com alguns temas com intervenção da pesquisadora, como trabalho pedagógico, papel do professor, língua de sinais, encontro surdo-surdo, entre outros.

Na organização dos dados foi focalizada a experiência da professora na educação de surdos, com especial atenção ao cenário colocado pelos projetos de inclusão escolar. No capítulo a seguir as falas da professora são analisadas e discutidas.

No exame dos relatos, foram focalizados enunciados que se reportavam às seguintes questões: concepção de educação de surdos, relevância da língua de sinais, compromissos do professor de surdos, condições para implementar uma abordagem bilíngüe e condições para a inclusão escolar dos surdos.

**O NARRAR DE UMA EDUCADORA SOBRE SUAS
VIVÊNCIAS DE TRABALHO
COM SURDOS**

[...] nossa própria existência não pode ser separada de modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade.

Ricoeur (1985 apud Larrosa, 2001, p. 41).

III. O NARRAR DE UMA EDUCADORA SOBRE SUAS VIVÊNCIAS DE TRABALHO COM SURDOS

Desde o começo de seu trabalho como professora Sara atuou praticamente de forma contínua na educação de surdos, tendo exercido alguma função na educação regular de ouvintes apenas ocasionalmente em caráter de substituição. Vale salientar que, devido a essa experiência e às posições que ocupou (abordadas a seguir), ela vem sendo uma profissional “referência” na educação de surdos no município e na região. Por ocasião da entrevista, ela tinha dezoito anos de profissão; seus compromissos eram de professora intérprete.

Ao narrar sobre o seu ingresso numa escola especial vinculada a uma entidade filantrópica e conveniada com a rede estadual e municipal de ensino, ela fala um pouco de sua iniciação.

Bom, eu entrei no Estado, não tinha, pra iniciozinho mesmo, não tinha conhecimento com educação especial, não tinha, não. Não sabia que o surdo existia, que o surdo aprendia e entrei na escola para trabalhar justamente com surdo e fui pra sala sem experiência, fui nada. Peguei uma sala já de jovens, foi super difícil, não tinha é... eles não tinham amizade comigo, não tinha, a gente não conseguia se integrar, aí se interagir [...].

Essa fala é representativa das condições de ingresso da maior parte dos professores, qual seja, a ausência de uma formação que contemple a existência de

diferentes sujeitos e de sujeitos com diferenças significativas. O fato é que o “aluno” referido nos cursos de formação, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno encontrado nas escolas, ao aluno concreto. Então o processo de iniciação da professora acaba se dando de modo muito “difícil”.

Aos professores iniciantes geralmente são atribuídas turmas consideradas mais problemáticas, porque não lhes são dadas oportunidades de escolha. São direcionados a assumir os postos indesejados pelos professores que já estão nas redes oficiais. Então, é comum irem para salas de alfabetização ou, anteriormente também, para classes de educação especial.

Em nossa experiência, pudemos observar algumas vezes que os professores que eram deslocados para a sala especial e a escola especial eram aqueles que vinham tendo problemas em outras escolas, por motivos variados, ou então eram “os apadrinhados”, por estes espaços serem considerados mais fáceis de atuação, isto é, por não serem exigidos do professor resultados efetivos de seu trabalho. Também ouvimos de professores de sala especial e de coordenadores de escola regular comentários que sugeriam que estas salas eram mais fáceis, dado que não havia cobrança quanto à aprendizagem desses alunos, até porque era necessário respeitar o ritmo deles e não existia uma exigência quanto a notas e aprovação.

Percebe-se o jogo de qualificações do “difícil” e do “fácil”; enfrentar o compromisso de ensinar aos “diferentes” era difícil, pois a formação recebida muitas vezes nem chegava a tocar na possibilidade de que teriam que *ensinar a um surdo*, e ao mesmo tempo era fácil, por não ter realmente que ensinar (conteúdos acadêmicos), uma vez que os objetivos dessa educação eram muitas vezes pautados no trabalho com as habilidades de vida diária e a socialização.

A palavra, na visão bakhtiniana, não é um instrumento do qual o sujeito se vale apenas para se comunicar, mas traz em si conteúdos ideológicos e não é possível desvincular a palavra do contexto de realização ou ainda separar a língua de seu conteúdo ideológico. Pois conforme Bakhtin (1995, p. 95) “Na realidade não

são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”. Destarte, a palavra não se desvincula de seu sentido que é também ideológico “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (p. 95). “*A palavra é um fenômeno ideológico por excelência*” (p. 36).

Para Sara, além do ensinar estava implícita nesta atividade a exigência inicial de estabelecer relações com seus alunos surdos, fazer amizade e interagir com eles, o que foi considerado por ela como muito difícil; ao final do ano, avaliou que tinha sido superado o problema e já tinha conseguido estabelecer uma compreensão entre eles. Contudo, ressalta que na parte pedagógica ela deixava muito a desejar e *que eu não tinha conseguido toda a experiência que era necessária*. Esperava aprimorar-se durante a própria experiência profissional. Acreditamos que pelo fato de os cursos de formação em Goiás não desenvolverem disciplinas ou cursos voltados para o atendimento das necessidades especiais, diferente de alguns Estados que contam com a formação de habilitações específicas, o professor somente pode contar com os saberes que vai construindo ao longo de sua experiência, aliados aos cursos oferecidos pela secretaria de educação. A “experiência”, então, se torna muito importante para a atuação de Sara, conforme ela relata.

Depois passei a, com aluno já criança, parte da alfabetização, foi mais fácil. Começam a alfabetização e logo era a oralização, não tinha, era trabalhar, a escola, era método de oralização, era muito difícil, a criança, a gente não tinha resposta dessa criança que perguntava, não conseguia resposta, ele não me entendia e a gente, quando ele respondia, também não entendia, a maioria dos alunos a linguagem era ininteligível e super difícil.

Apesar de inicialmente afirmar que seu trabalho em outra turma tornou-se mais fácil, fala das dificuldades enfrentadas, agora não mais atribuídas à sua falta de

experiência, mas à abordagem oralista, que resultava numa fala não inteligível e, conseqüentemente, na falta de entendimento entre ela e os alunos.

Naturalmente, o ser professor de surdo, além de depender das condições que propiciam ou impedem o ensinar, não se descola das diferentes abordagens educacionais para a surdez, que por sua vez estão vinculadas a certas concepções de surdez e de língua-linguagem. Mudanças nas abordagens levaram Sara a afastar-se da orientação oralista. Começou a aprender a língua de sinais e a valorizá-la para o trabalho escolar com surdos.

Podemos dizer que, para compor sua personagem, o professor, além de incorporar diferentes significações do ser professor, ainda assume nessa área da educação, referências do ser surdo e da surdez. Sara afirma que, com a presença da LIBRAS, ocorreu uma mudança no seu fazer, pois ela *conseguia* (compreender, interagir, ensinar...) e as crianças passaram a ter um melhor aprendizado. Ela podia contar com o recurso visual para a criança entender e, portanto, a mensagem estava sendo passada (a mensagem somente existe quando é compartilhada com o outro). Ou, de outro modo, ela já conseguia ensinar, ser professora, pois não tinha que fazer uso apenas da fala, e os recursos visuais contribuía para compor a sua atuação.

Pensamos que o uso que ela afirma em relação à língua de sinais esteja vinculado ao movimento da comunicação total, que teve sua efervescência no final da década de oitenta e entrecruzou-se ao movimento da integração dos “deficientes” na rede regular. A comunicação total visava superar as dificuldades de comunicação e o lema era utilizar qualquer recurso para viabilizar a comunicação, o ensino e a aprendizagem.

Este professor não deveria ser mais aquele que atuava apenas com o surdo, nas escolas especiais ou salas especial, e que tinha um número limitado de alunos que contribuía para que ele pudesse cumprir (ou tentar cumprir) as exigências de um ensino pautado apenas na oralidade e na língua portuguesa. Conseqüentemente, novos modos de atuação – novos saberes – deveriam delinear sua atuação docente. Situação que pode ser percebida, quando Sara associa o seu

fazer docente às possibilidades concretas da escola especial em oferecer o ensino. O ser professor novamente aparece ancorado em um tipo de projeto educacional. Para Sara, o professor que

[...] trabalhava na escola especial, ele tinha todo um respaldo que a criança precisava, se ele tinha necessidade de fono, a escola tinha um profissional ali, se tinha, se precisava de um treino, tinha de todos os recursos a criança tinha, aí a determinada época veio a integração, descemos com a criança para a rede regular e essa expressão descemos, acho é porque a escola especial lá em cima Então viemos para a rede regular [...] e como sempre aquela sala de DA⁷, que não tinha, nenhum recurso que a criança continuava tendo necessidade de fono, era em outro horário, noutra escola, então daí já começou toda a dificuldade para o surdo continuar a estudar.

No final da década de noventa, os alunos surdos que foram direcionados para uma escola regular passaram a freqüentar a mesma sala – uma suposta sala especial para surdos⁸, que, entretanto nos registros oficiais não ficou assim configurada. Inclusive a professora afirma que esta sala funcionou em torno de um ano, um ano e meio. Vale ressaltar que também no final da década de oitenta, o movimento de integração em Goiás cumpriu a exigência de que todos os alunos surdos fossem matriculados na rede regular de ensino.

Todavia, os alunos surdos que não estavam em idade para a escolarização oferecida pelo poder público estadual – menores de seis anos – ainda puderam continuar na escola especial, uma vez que estavam na educação infantil e alguns até freqüentavam paralelamente turmas regulares. Com as iniciativas de integração à rede regular, vários serviços de ensino especial começaram a ser diminuídos ou suprimidos.

⁷ DA significa Deficiente Auditivo e, é um modo como o surdo é e/ou era comumente tratado no contexto educacional.

⁸ Nos documentos oficiais não há, em nenhum momento, referência à existência de sala especial para surdos no município.

Além de apontar as dificuldades referentes à desestruturação de serviços, aponta a forma como foi organizada a (suposta) sala especial de surdos quanto à faixa etária das crianças.

Na faixa de 7 a 10, 12 anos, porque sempre era uma sala que não tinha, não era uma idade mais ou menos homogênea, sempre distanciada, então de 7 a 12, e de 5 até 5 tinha alunos, inclusive teve uma ocasião que tentou-se colocar na minha sala uma criança de 2 anos.

Embora Sara aponte as dificuldades enfrentadas na sala de surdos, com relação aos diferentes níveis dos alunos, agrupados em uma mesma sala, e as limitações da escola regular em atender às necessidades e especificidades de atendimento educacional dos alunos surdos, considera que

Enquanto funcionou, embora teve a dificuldade, mas tava passando bem, quanto à parte pedagógica. Aí veio o processo, antes disso teve que se desfazer a sala, já não se falava em inclusão, mas em sala de surdo, é foi desfeito, os alunos foram integrados à sala dos ouvintes e não teve mais a sala dos surdos e logo já veio, entrou-se o processo de inclusão.

Merece destaque a ocorrência de transferências de espaços ocupados por alunos surdos e seus professores. Observamos que, de modo semelhante aos alunos, os professores também se vêem na condição de transferidos de salas, de escolas e até mesmo assumem papéis junto a setores da secretaria de educação. A re-significação do seu papel é acompanhada até mesmo por “novas funções”, até que uma outra nova mudança o localize em outro espaço e em uma outra função. Portanto, podemos perceber que a indefinição de papéis com relação aos professores de surdos não é recente e acompanha a própria história de escolarização de surdos.

Depois do modelo de integração, o movimento de inclusão vem acentuando uma tendência, que é de desmantelar os serviços de educação especial. Por consequência os professores que neles atuam são incorporados ao ensino regular ou passam a compor setores de apoio à inclusão localizados fora das escolas e dentro das Secretarias de Educação. Com relação a Sara, sua trajetória não foi diferente de tantos outros professores de ensino especial, pois no momento de extinção da (suposta) sala de surdos, ela foi transferida.

Os alunos foram, é, integrados à sala dos ouvintes e não teve mais a sala dos surdos. E logo já veio, entrou-se o processo de inclusão. Nessa época eu fui modulada na subsecretaria, fazendo parte da equipe de apoio à inclusão como professora intérprete. Então, era um trabalho, foi um trabalho muito difícil, porque não tinha um espaço físico próprio pra você trabalhar, você tinha que dar assistência à todas as escolas, onde tivesse aluno surdo e aqui na nossa região, nossa cidade nós temos aluno surdo em várias escolas. Então, não tinha como dar assistência nem para o aluno, muito menos para o professor, que muitas vezes o professor trabalha com aluno surdo como se ele fosse um aluno ouvinte, não tem conhecimento “nenhum” de libras, que é a língua brasileira de sinais, não tem noção de que o aluno precisa.

Ao comentar o trabalho desenvolvido, ela diz das dificuldades enfrentadas, como a falta de estrutura e espaço físico e à impossibilidade de atender às escolas, porque era a única com esta função e eram muitas as escolas e salas que tinham alunos surdos na cidade e na região. Questiona o fato de haver alunos “espalhados” pelas escolas da cidade, a forma como o professor da sala regular trabalha com o surdo como se fosse ouvinte, bem como o seu desconhecimento da língua de sinais. Conseqüentemente, acabava não sendo possível dar assistência para o aluno e muito menos para o professor. Então, qual seria seu papel? Esta situação é, de certo modo, uma caricatura da forma irresponsável como ocorre a educação do surdo na rede regular, porque ele é deixado à própria sorte. O problema atinge fortemente o

professor regente que tem que trabalhar com turmas de trinta ou quarenta alunos, sem ter nenhum apoio e formação para atuar com o surdo.

Dessa forma os professores vão incorporando novos personagens para compor uma “nova cena” que é também uma velha história. Sara, ao assumir a função de professora intérprete, sabia da impossibilidade de atender às solicitações das escolas, de outras professoras e dos próprios alunos surdos, afinal ela era somente uma e, talvez ela servisse, no contexto, para dar uma possível resposta às críticas que são feitas acerca do descaso ou falta de condições das secretarias de educação quanto à implementação dos planos de inclusão. Ao avaliar seu trabalho como professora intérprete, Sara diz

Então, ao final do ano, foi um trabalho, é, eu dou nota mais ou menos cinco, porque eu não ganhei nenhum dia, eu não fiquei sem trabalhar, mas quanto o resultado, quanto à parte pedagógica não dá para ser avaliado, porque a gente sabe que o resultado não foi bom.

Sara mostra como se sentia tendo que desenvolver o seu trabalho daquele modo, reafirmando seu compromisso e dedicação, e apontando restrições quanto à parte pedagógica. Vale lembrar que professora, ao avaliar seu trabalho quando entrevistada, traz outras vozes que vêm povoando e definindo o seu trabalho e produz um enunciado que é um elo numa rede de discursos. Conforme Bakhtin (2000), o locutor não é um Adão e qualquer que seja o enunciado, estará sempre ligado aos elos que o precederam e aos que lhes sucederão na cadeia de comunicação verbal. É preciso levar em conta como o enunciado será recebido, quem é o outro, que grau de informação ele tem, que conhecimentos na área, suas opiniões e simpatias.

Como indicado, um dos temas recorrentes da entrevistada é a importância da língua de sinais. De fato, a aquisição da língua de sinais pelo surdo torna condição fundamental para que ele construa uma visão de mundo e se constitua

como sujeito da história, sujeito produtor de linguagem e, assim, autor da palavra. Entretanto, o que tem se observado nas práticas pedagógicas é o desconhecimento da língua brasileira de sinais e, no caso daqueles professores que a conhecem, a visão dessa língua é a de um instrumento para se atingir a aprendizagem da língua portuguesa e não como condição de interação, de desenvolvimento mental e de constituição do sujeito.

Neste sentido, é ressaltado pelas professoras da rede regular que tem alunos surdos (ver, por exemplo, Silva, 2000; e Tartuci, 2001), assim como por Sara, a ausência de conhecimento por parte das professoras da língua de sinais e das especificidades do aluno surdo no que diz respeito as suas necessidades de aprendizagem. Essa ausência de um território lingüístico comum é fator impeditivo para que haja mediação pedagógica e, por conseqüência, o professor acaba por “esquecer” que tem aluno surdo na sala, uma vez que as exigências postas para sua atuação levam a direcionar a atenção para os alunos ouvintes. Ou seja, esquece seu aluno – nova cena que não é tão nova – por não conseguir incorporar o novo papel, cujo ato é conjugar o ensino de ouvintes e surdos. O mesmo ocorre com aqueles que teriam como função oferecer apoio aos professores em suas práticas pedagógicas, porque também não conseguem dar conta do compromisso a eles imputados, não atendem às demandas e se sentem insatisfeitos com isso.

Então como intérprete modulada na equipe de apoio à inclusão foi um trabalho muito difícil e sem resultado, porque ao final do ano, eu como profissional na auto-avaliação não consegui, é sair realizada, sentir realizada e os colegas os quais tive que dar assistência, da mesma forma, não ficaram satisfeitos porque você para ter ajuda tem que ser todos os dias. Então, o professor que está lá, o professor regente, que precisa de você, ele precisa de você às quatro horas por dia e não de quinze em quinze dias, vinte minutos.

No relato de Sara é sugerida uma atuação que não corresponde ao fazer específico de um intérprete, que implicaria uma presença constante. O que ela

consegue fazer mais se assemelha a um possível professor itinerante que assume a função de dar orientação aos professores de várias escolas e, quando necessário e possível, acompanhar os alunos na própria sala de aula em períodos variados. Assim, a situação torna-se muito insatisfatória.

Quando eu ia à escola, era no sentido de estar procurando os professores para saber a dificuldade que eles estavam tendo em trabalhar e comunicar com o aluno surdo. Só que a gente chegava escola o professor nunca vinha e falava olha eu estou com dificuldade em transmitir Geografia, ensinar História, em comunicar com o aluno X, mas quando você estava no setor, quando você estava pra lá vinha as reclamações, ah, professor não está dando conta de passar Português pro aluno X, está pedindo ajuda da “Intérprete” [...].

Demonstra que o seu trabalho se referia a um apoio à comunicação entre professor e aluno surdo e, que, apesar de suas idas as escolas os professores acabavam por não demonstrar ou solicitar sua ajuda e, mesmo quando indagados, não se manifestavam. No entanto, sabia que as dificuldades existiam, pois, quando estava no setor de apoio à inclusão, chegavam reclamações quanto às dificuldades dos professores (reclamações que não eram levadas diretamente pelos professores).

A Intérprete chega lá, não tem como porque você chega um dia que o professor não está na sala, se ele está na sala o conteúdo está no meio do caminho, você não tem como recomeçar e você não vai chegar e pegar um conteúdo que você não planejou, que você não sabe do que se trata e passar com toda coerência, com toda clareza para o aluno, principalmente o aluno surdo que tem dificuldade em interiorizar o que está passando.

Sara, no papel de professora intérprete junto às escolas estaduais, faz uma análise deste seu trabalho e aponta a complexidade das relações que se

estabelecem entre professor regente, aluno ouvinte, aluno surdo e intérprete. Fala das dificuldades de chegar numa sala e encontrar ora um professor, ora outro; de não ter conhecimento prévio do que ia ser ensinado; da ausência de trabalho conjunto, em especial o planejamento. Ademais, pela dispersão de seus horários, podia chegar no meio de uma aula e ficar por um tempo curto, porque precisava mudar de sala ou escola. Sara parece compartilhar a crença de que o surdo tem dificuldade de construir o pensamento abstrato.

Além desses problemas, era preciso considerar que não existia o domínio da língua de sinais por parte dos alunos surdos, já que os mesmos vivenciaram diferentes modos de escolarização, que poderíamos caracterizar superficialmente que os jovens não tiveram acesso à língua de sinais e que as crianças pequenas vêm tendo acesso aos sinais, mas muito mais em uma configuração de português sinalizado. Somente nos últimos anos os alunos surdos começaram a freqüentar cursos de língua brasileira de sinais, bem como alguns de seus professores (principalmente os de educação especial). Então, diante dessas condições não é possível ser intérprete de uma língua que não é dominada pelo outro, ou quando se faz uso é de forma muito limitada. Em função dessa realidade e dos obstáculos para desenvolver o papel de intérprete, Sara teve seu trabalho redirecionado. Passa a assumir um novo papel, o de professora instrutora⁹.

Aí esse trabalho foi um certo tempo assim, depois como os professores não pediam ajuda, não tinha como chegar e falar minha dificuldade é nessa, nessa área, ou com isso, trocamos o trabalho começamos, comecei a fazer o trabalho de instrutora, ia na escola para ensinar LIBRAS. Então, entrava na sala de aula, ficava vinte minutos, aí esse trabalho era uma vez por semana,

⁹ Embora seja questionável a atuação de ouvintes como instrutores da língua de sinais, o que se vivencia em algumas regiões do país, como é o caso desta região do estado de Goiás, é a ausência de instrutores surdos. Sabemos também que o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos prevê a capacitação de professores surdos para serem multiplicadores da língua brasileira de sinais, no entanto não é esta a verdadeira realidade da maioria dos estados brasileiros. No município em que se desenvolve este estudo é somente em 2004 que pela primeira vez uma surda começa a ser instrutora de língua de sinais; essa profissional adquiriu a língua recentemente, pois anteriormente usava língua oral (sua surdez ocorreu após a aquisição da língua oral).

ficava vinte minutos em cada sala, fazia às quatro horas em determinada escola. Então, eu entrava, chegava na escola antes do sinal e saía assim que dava o sinal, terminando o horário e ficava vinte minutos na sala, ensinava LIBRAS para os alunos e para o professor que estava naquela sala.

Então, foi um trabalho que valeu a pena, porque pelo menos despertou o lado do professor e o lado dos alunos, mais no sentido de lado profissional, porque também não vê resultado, é positivo, porque LIBRAS você aprende um dia em vinte minutos minutos e nunca mais usa, então não era, não foi um trabalho também que teve bom resultado.

Agora ela deveria ensinar LIBRAS para professores e alunos. Para isso seu trabalho foi organizado para atender uma escola por dia, com uma permanência de vinte minutos em cada sala. O dizer de Sara indica que o trabalho de instrutora, diferente do de intérprete, não demanda um conhecimento prévio do que vai ser ensinado, portanto neste aspecto a dificuldade é suavizada. No entanto, não deixa de analisar a dificuldade de se aprender uma língua em apenas alguns minutos semanais e não fazer uso da mesma.

O trabalho como instrutora é avaliado como positivo, porque mesmo que o interesse fosse apenas de alguns professores, esse serviu para *despertar* o professor¹⁰ e os alunos.

Este *despertar* refere-se ao fato de que, para muitos professores, é um dos primeiros momentos de contato com questões conceituais sobre o surdo, sua língua e seu aprendizado. É também interessante observar a reflexão que a professora faz a respeito do tempo limitado (vinte minutos) destinado ao trabalho em cada turma. A língua de sinais, como qualquer língua, só pode ser realmente aprendida em uso, e este aprendizado dificilmente é viabilizado quando os surdos são de famílias ouvintes e não participam de grupos de surdos. Também na escola o seu encontro com outros surdos é impedido, pela distribuição dos alunos especiais

¹⁰ O professor de educação especial, na maior parte casos, se constitui na docência fora do currículo escolar.

entre diferentes classes e estabelecimentos, a favor de uma suposta inclusão escolar e social. Assim sendo, as questões não podem ser vistas apenas como “falta de boa vontade do professor” pois ele não poderá romper com toda uma estrutura desfavorável de escolarização apenas por vontade própria, ainda que não estejamos eximindo-o de responsabilidade sobre a forma como participa dessa realidade.

Neste sentido, ao tecerem análise Souza e Góes (1999) afirmam que

[...] Se a escola não tem propiciado ao professor condições reais de atuação eficaz com seus alunos, o que implicaria uma revisão e uma transformação do Estado, cabe-nos indagar que a escola poderá oferecer, ou o que efetivamente está franqueando às crianças excluídas da agenda educacional. Como não há ruptura com a velha política educacional, as iniciativas com cursos de especialização têm produzido poucos resultados efetivos (Melo, 1997), pois acabam por reproduzir a ideologia que confere substrato aos discursos oficiais (p. 167-168).

Observamos que não são oferecidas condições para que os professores possam desenvolver práticas no sentido de atender a todos os alunos e que, em cursos oferecidos pelas secretarias de educação, há muito mais um sentido de convencimento, de conscientização ou de um despertar (expressão de Sara) que propriamente um propósito de formação. Diante das mudanças da sociedade e das políticas educacionais, é imperioso repensar a formação de professores, não apenas a formação inicial, mas a formação continuada. No entanto, quanto a esta última, quando é oferecida, não tem em geral respondido às necessidades. A formação em serviço, na maioria dos casos, não é desenvolvida de forma contínua e, é baseada em uma racionalidade técnica que desconsidera os saberes que os professores constroem em suas vivências de professoras, isto é os saberes e experiências não servem como ponto de partida para formação. Ainda são poucas as iniciativas de formação continuada no Brasil. De tal modo, persiste a ausência de espaços de discussão acerca dos saberes e das práticas docentes que poderiam concorrer para uma aprendizagem efetiva, bem como não se questiona a necessidade de alterar a

organização da escola e abranger questões amplas pertinentes ao currículo e a política educacional.

Destarte, sem a ocorrência das re-estruturações exigidas para que se efetive uma educação de qualidade, a realidade vai impondo aos professores diferentes papéis, e eles acabam por se responsabilizar também pelos fracassos da escola e de seus alunos. Por certo, não deveriam assumir a culpa, mas voltar-se para a análise das condições de atuação e do modo como vão sendo modificadas as referências para sua identidade profissional. Quanto a Sara, ela teve de desempenhar diferentes papéis: professora intérprete, professora instrutora, professora itinerante e, ainda assim, continuar sendo “professora”.

Isso sugere que a re-estruturação das escolas para o atendimento dos alunos surdos tende a se concretizar através de determinações, por vezes caóticas, relativas ao que o professor deve fazer. Assim, se a educação de surdos implica a atuação de diferentes educadores e eles não estão disponíveis, como temos percebido ao longo de nossa experiência profissional, fazem-se arranjos de funções para as quais o professor não se sente preparado e habilitado.

Seguindo a dinâmica do processo de inclusão em Goiás, em cada cidade foi escolhida uma escola regular para ser escola inclusiva de referência. Logo, o trabalho de Sara é redirecionado para uma única escola, a escola inclusiva de referência¹¹.

[...] nessa escola que eu estou hoje, eu conversei com a direção, com a coordenação e uma determinada reunião de escola, uma reunião interna, eu conversei com as colegas, eu estou professora intérprete no período matutino, porque até como professora intérprete de três dias na semana estar no período da manhã, dois dias da tarde já foi feito o trabalho e não se vê também resultado, pela mesma questão, professor não precisa de uma

¹¹ Escola Inclusiva de Referência faz parte do modelo de Projeto de Inclusão implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

ajudante, ou de um recurso ou de uma ajuda, não é três dias da semana, não é dois dias. Então, também não obteve resultado. Então, eu conversei com toda a escola e falei olha não adianta, eu não estou priorizando o matutino, se for a questão eu venho para vespertino, só que há de ser um horário, para no final do ano, você vê se você conseguiu um bom resultado ou não, se o aluno progrediu ou não, se há necessidade dessa professora ou não. Em uma única turma, um único horário e faço só esse trabalho não estou em dois horários, nem nada. É quarta série. Começamos esse trabalho na terceira série no segundo semestre [...].

Sara relata que inicialmente sua função como professora intérprete deveria abranger o atendimento de todas as salas que tivessem alunos surdos, inclusive em turnos diferentes, em horários alternados. Porém, a não aceitação dos professores tornou-se um problema e a falta de resultados era evidente. Essa situação foi alterada quando uma *professora sem experiência* resolveu aceitar a proposta que Sara fez a ela: realizar uma experiência conjunta. Então, Sara passou a acompanhar apenas uma sala de aula quarta série, em continuação a um trabalho que havia se iniciado no ano anterior, quando os alunos ainda faziam a terceira série. Ao apontar a receptividade da professora, Sara afirma:

[...] a gente foi tentando, foi vendo que dava certo, ela reconhecendo que não tinha condições de trabalhar com criança surda, porque ela já tinha experiência com educação especial, mas não com surdo, então, ela vendo a necessidade, foi aceitando e a gente foi falando a mesma língua e estamos até hoje [...].

Tendemos a concordar com a maior efetividade desse lugar e desse papel com os quais Sara se percebe mais produtiva e confortável. Todavia, parece que continua a atribuir aos professores a principal responsabilidade pelas inovações necessárias e a acreditar que a aceitação deles para usar a língua de sinais levará,

por si, à solução dos problemas. Sara não destaca que as possibilidades para que pudesse exercer a função em apenas uma sala foram criadas pela instituição e tampouco levanta que, com essa escolha, as outras salas que tinham alunos surdos ficaram sem a presença da intérprete. Entretanto, ressalta que o convívio com a outra professora criou entre elas afinidades (“uma língua comum”) e que esse tipo de experiência é promissor para um trabalho compartilhado. Enfim, apesar de reconhecer a positividade de poder estar somente em uma sala de aula com uma mesma professora, não assinala a necessidade de se ampliar o número de intérpretes para atender a demanda das escolas e acaba por colocar a solução de problemas na vontade do professor ou da escola.

Observamos a confusão de papéis: vivenciadas, pela professora regente da sala de aula, estabelecida ora na convivência de duas professoras e/ou uma professora e uma professora intérprete. Contudo, esta condição não é suficiente para alterar a situação enfrentada pela professora regente no seu trabalho docente com surdos e, assim acaba por não entender a necessidade de ser ajudada por uma outra professora¹² ou por uma professora intérprete¹³. É nessa trama de papéis que vem se configurando e se constituindo o ser professora de surdos. São nessas experiências e nestes papéis que a Sara é solicitada a assumir é que a mesma vem construindo a imagem do que é ser professor de surdos, do que é ser professora. E é nesse contexto de relações, de relações de poder e na aproximação e distanciamento das necessidades, interesses e das diferentes motivações é que se configuram os jogos de papéis, e nesse jogo que se constitui a subjetividade.

Então, o professor receber outro na sala de aula não é uma questão tão simples como Sara tenta sugerir e não passa apenas pela boa vontade daquele que recebe. As relações que serão ali estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como re-coloca questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor.

¹² A presença de duas professoras sugere uma aproximação de contextos em que existe uma professora regente e outra professora especialista (SOARES, 2004) ou itinerante.

¹³ Neste momento Sara propõe assumir apenas em uma sala o papel de *professora intérprete* na escola inclusiva de referência.

As questões já discutidas indicam que não é possível separar a discussão dos vários atores em cena e a relação do educador com a condição bilíngüe do aluno surdo. Apesar disso, entendemos que é importante focalizar certas referências feitas pela entrevistada a esse segundo tema, em particular no que respeita à língua de sinais. Por exemplo, sobre o professor de surdos, ela diz:

Desde o momento que ele sabe LIBRAS, ele vai acudir, tudo, ele vai dar, ele dá conta... o método é possível a partir do momento que ele sabe LIBRAS, ele vai fazer tudo, ele vai interpretar o aluno surdo, ele vai ensinar que é papel do instrutor, porque o ouvinte ta ali na sala, não sabe, ele vai ensinar automaticamente, ele não vai falar pro aluno ouvinte, ele vai lá, só não tem aula de LIBRAS, mas automaticamente ele está sendo instrutor e está sendo professor porque ele está mediando conhecimento. Então, ele vai, é, é um momento dele ser tudo, ele não tem como chegar lá e ser intérprete, ser instrutor, ser professor, ele tem que ter LIBRAS pra ele ser, professor, pra ele ser, ser intérprete e instrutor.

O domínio da língua de sinais é apontado por ela como problema fundamental na educação de surdos. Essa é uma visão compreensível frente à necessidade de implementar uma educação bilíngüe para surdos e superar o obstáculo da inexistência de uma língua comum entre ouvinte e surdo, que só pode resultar na ineficiência de práticas docentes que deixam de efetivar o ensinar e o aprender. Sem uma base sólida para a comunicação não há como o professor mediar a elaboração de conhecimentos.

Conforme é discutido por Smolka e Nogueira (2002), a mediação, ao ser concebida como princípio teórico, nos conduz a interpretar “[...] as ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro” (p. 83). Portanto, podemos inferir que a existência destes novos atores em outros contextos educacionais é

sinalizada na fala da professora pela falta, pela ausência. Esta significação implica em novos modos de pensar e em novos modos de atuação com seus alunos.

As falas de Sara indicam que as questões referentes às possibilidades de língua(gem) não são esquecidas, mas realçadas pelo projeto de inclusão. É preciso que o professor saiba a língua “natural” do surdo. Enfim, não é possível ensinar sem que ambos, aluno e professor, façam uso de uma língua comum. Então, segundo a entrevistada, o professor de surdos, numa sala com ouvintes, deverá também ser bilíngüe.

Mas, diante do argumento de Sara, vários questionamentos podem ser feitos. O primeiro diz respeito a como o professor manejará a dinâmica da aula e ensinará os conhecimentos importantes, usando duas línguas de forma simultânea. Que tipo de ambiente interativo ele poderá criar para isso? Essa é uma barreira séria para o trabalho docente.

Ao sugerir que o domínio por parte do professor garantirá uma mediação eficiente, Sara desconsidera as características das duas línguas – a língua oral e a de sinais. Essa garantia pela via do domínio da LIBRAS não parece ser um engano de Sara, mas é uma crença social.

Outro questionamento está em que o realce das questões de domínio e uso da língua de sinais, por si, faz com que fiquem embaçadas outros tantos aspectos envolvidos na prática pedagógica – o que ensinar, como ensinar –, deixando-se de lado o imperativo de reorganização das dinâmicas escolares. Na narrativa de Sara fica implícita uma compreensão que não abrange toda a complexidade da re-estruturação de conceitos e práticas que o cenário atual demanda.

Sara afirma a importância da presença de novos atores – instrutor de língua de sinais e intérprete –, mas sugere que essas funções devem ser incorporadas pelo professor regente. Então, podemos concluir que, para ela, a necessidade desses outros personagens existe somente porque o professor não é auto-suficiente em seu trabalho, não domina a língua de sinais. Conseqüentemente

sua “incapacidade” é que leva à entrada (que deveria ser momentânea) desses novos profissionais no espaço educacional, pois ao dominar a LIBRAS ele poderá acudir tudo. A imagem de professor é de alguém que supostamente aprenderá todos os fazeres desses outros personagens, tornando-os (inclusive a própria Sara) dispensáveis.

Contudo, a entrevistada reconhece a complexidade dessa tarefa quando fala de si como professora de surdos. Ao refletir sobre o seu próprio trabalho, traz dúvidas e críticas; aponta a dificuldade e o desafio de ser professor, instrutor e intérprete; e mostra, enfim, o emaranhado de significações desses papéis e sujeitos no contexto escolar, bem como a dificuldade enfrentada enquanto professora de surdos com relação às questões pedagógicas.

É a parte mais difícil, porque é aonde, eu falei, é um trabalho que eu avalio difícil porque faz um pouquinho de cada um e você não tem o troco, você pejeja, como que você vai querer que o professor trabalhe a parte pedagógica ao mesmo tempo você vai ter que ensinar LIBRAS, ao mesmo tempo você vai ter que interpretar, você não consegue, primeiro porque para quem você está passando às vezes não está preparado e o espaço físico ali, o pessoal ali não está preparado para isso ainda. Você vai estar sempre, eu uso a expressão assim, que tem até o dia de hoje, eu já dei muito murro em ponta de faca, porque você fica pelejando com uma coisa, que você está vendo que não está dando, que a pessoa não quer, que o sucesso não vai ser o que você quer, mas você está ali pelejando. Então, é super complicado, não dá para você falar de que o professor é intérprete na situação atual, para você falar em instrutor, pra você falar em professor sozinho.

É nessas experiências que Sara vai significando a si, aos outros e a ação docente. É também nessas experiências que ela se reconhece e se diz professora. No modo como significa o seu trabalho e nas condições que o mesmo se constrói, na sua história e na forma como significa o que é ser professora de surdo. Os papéis e

lugares ocupados nas relações sociais pelos sujeitos significam e, no caso do contexto escolar, o aluno e professor assumem e desempenham papéis diferenciados. Estar como professora, no lugar de terapeuta da fala, instrutora e intérprete, significa e afeta o que é ser professor de surdo. Logo, ao ocupar papéis nas práticas cotidianas escolares, esta professora vai vivenciando modos diferentes de agir e ser e estes, por sua vez, são as configurações propiciadas pelo/no contexto – nas condições concretas e nos lugares autorizados para a professora de surdos. E em seus enunciados é que refletem e refratam seus modos de participação nas práticas escolares.

A língua de sinais tem estado no centro da trajetória de Sara, que abrange funções ora como instrutora (ensinando a língua de sinais), ora como intérprete (como mediadora entre aluno surdo e professor) e ora como professora. Ao longo de sua narrativa esses papéis se entrelaçam. Entretanto, acreditamos que em outros contextos, onde os papéis de instrutores e intérpretes já estejam mais claramente definidos, exista, de maneira semelhante, esta indefinição quanto ao que cabe ao professor, ou ainda quanto ao manejo que este tem de efetuar frente a essas presenças. Essa indefinição, ligada à entrada da língua de sinais na escola regular, é sugerida por estudos que analisam a presença de intérprete na sala de aula (LODI, HARRISON; CAMPOS, 2002; LACERDA, 2002; SOARES, 2002), além de estudos que indagam sobre o papel do instrutor surdo (GURGEL, 2001).

Dias, Pedroso e Rocha (2003), ao discutirem sobre a presença da língua de sinais na escola, compartilham com os argumentos de diversos estudos acerca do uso da língua de sinais e a participação de surdos adultos no trabalho educacional, para oportunizar LIBRAS a surdos, e, reafirmam também as “[...] exigências atuais de envolvimento da família no processo educacional de surdos”. No entanto, destacam que no Brasil, “[...] como ainda são poucos os serviços educacionais que contam com a presença de surdo adulto sinalizador capacitado, há, conseqüentemente, poucas pesquisas investigando a atuação desse profissional ensinando LIBRAS, como uma segunda língua, a ouvintes” (p. 4). Neste sentido as autoras desenvolvem

um estudo visando analisar “[...] como os instrutores/professores surdos estão implementando o ensino de LIBRAS a familiares ouvintes” (p. 4).

As autoras consideram que o adulto surdo deve ser usuário fluente da língua, pertencer à comunidade e conhecer a cultura surda, mas que essas competências não são suficientes é preciso além do domínio de LIBRAS que o mesmo possua habilidades para atuar como educador, que saiba ensinar. Isto é, levantam a necessidade de domínio por parte do adulto surdo de habilidades específicas para se atuar como educador. Dias, Pedroso e Rocha (2003, p. 2) consideram que “[...] uma escola que contemple o ensino de surdos em LIBRAS é fundamental, portanto, a presença de um surdo adulto capacitado para desenvolver atividades de ensino, como monitor, instrutor, ou professor de LIBRAS, junto a alunos, professores e familiares”.

A atuação do adulto surdo não é apenas como instrutor e professor de LIBRAS, mas também se destaca a presença de uma nova figura que é o monitor, que diferente do instrutor que é

[...] aquele surdo sinalizador que realizou alguma capacitação para ensinar LIBRAS, seja na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e/ou seja junto ao Ministério da Educação (MEC). O monitor, como em qualquer outra condição educacional, é aquele que auxilia o professor, aquele que está se preparando para ser professor/instrutor (DIAS, PEDROSO; ROCHA, 2003, p. 2).

Assim, como o trabalho do intérprete em língua de sinais, também vem sendo discutida a atuação do professor especializado no ensino de surdos na rede regular de ensino. Soares (2004), ao problematizar o ensino de surdos e a escassez de estudos voltados para as práticas educativas, aponta a importância de uma atuação conjunta entre o professor de ensino especializado e o professor de ensino regular “[...] para a partir do conhecimento acumulado por ambos, obtido pela experiência de uma prática diária dos fracassos e sucessos obtidos, construir

práticas educativas que contemplem as desigualdades dos nossos alunos” (SOARES, 2004, p. 6).

Portanto, devemos ressaltar que para atuar no âmbito da educação de surdos não basta ter domínio da língua de sinais e do conteúdo a ser ensinado; deve haver domínio dos processos educacionais envolvidos, tantas vezes destacado nas enunciações de Paulo. Esta também é uma discussão que já vem sendo realizada no âmbito da graduação, quando se aponta para a formação do bacharel e do licenciado, na qual não é suficiente o conhecimento dos conteúdos, mas são necessários os saberes específicos da docência. Isto é, no dizer de Pimenta (1997), saberes pedagógicos, que são compostos pelos diferentes saberes da docência – a experiência, o conhecimento e os pedagógicos.

Quanto a isso, o desempenho das atividades de intérprete e de instrutor no âmbito da instituição escolar demanda uma formação que contemple aspectos dessa atuação nesse contexto específico, além do nível de escolaridade em que o mesmo deverá atuar.

Cabe refletir sobre as questões envolvidas na escolarização de surdos, pois somente a discussão sobre a língua de sinais não é suficiente. Existe muito a ser revisto e re-significado para que este processo não seja concebido de forma reducionista. Se atualmente existe a indefinição e confusão de papéis, se não é clara a tarefa de cada educador, esta situação demonstra que a problemática não é suficientemente compreendida. Situação que não é diferente para Sara.

O papel do intérprete por mais que não esteja completamente definido ele visa mediar a relação de sujeitos que utilizam duas línguas diferente no processo comunicativo, um a língua portuguesa oral e o outro a língua brasileira de sinais, mas que deverão ter em comum a língua escrita. No caso do instrutor é seu papel o ensino da língua de sinais. Logo, é na dinâmica de diferentes ações e papéis que (o re-definir) o ser professor vai se configurando.

Os sentidos e as significações que então são atribuídas ao ser professor precisam ser contextualizados, pois numa visão bakhtiniana é a contextualização dos

sentidos que permite uma relação dialógica, no tempo e na história, entre o novo e o velho.

Portanto, no caso Sara, no contexto em que trabalha, na sua história estes diferentes papéis de instrutor e de intérprete vão sendo assumidos e negados no seu processo de se constituir professora. Ao narrar seu percurso profissional vai assumindo estes papéis para compor o que ela vê como ser professora e o modo como ela vai se vendo também professora de surdo.

A entrevistada, ao assumir a tarefa de orientar outros professores de surdos, acaba por remeter a responsabilidade novamente à vontade do professor, ao compromisso individual do profissional. *A pessoa não quer, o professor não quer*, e ela, com a sua vontade de transformar as condições de escolarização dos surdos, vai *pelejando, dando murro em ponta de faca*. É ressaltado o esforço que Sara empreende na tarefa de esclarecer e formar os outros professores. E estes parecem não corresponder, levando-a ao desapontamento por não atingir seus propósitos. Nesse sentido, mais uma vez ela reconhece a complexidade dos problemas educacionais, e não questiona o caminho trilhado nem sua forma de vincular-se a um projeto oficial de inclusão escolar, que não se afina com as condições concretas da escola e dos professores implicados.

A imagem que constrói sobre o outro diz respeito ao lugar que se ocupa, sua posição nas relações sociais. É o poder daquele que diz e daquele que faz. Compreendo que o modo como ela se refere aos professores – como “os outros” –, impossibilita que a mesma, em alguns momentos, se perceba nessa relação como professora, uma vez que além de assumir diferentes papéis na educação de surdos, assume também o papel de “ensinar seu fazer” a outras professoras.

As condições que vivenciamos em nossas trajetórias pessoais e profissionais são concretizadas nas relações sociais, e esse processo, mesmo sendo extremamente social, é ainda pessoal e singular. Então, os modos de reflexão e elaboração de nossas experiências retratam e refratam as constantes mudanças e as oportunidades que vamos experimentando em nossos percursos profissionais, ou

em outras palavras, os modos como significamos, pela linguagem o ser professor e o se fazer professor se ancoram nas diferentes condições da existência e experiência humana na cultura.

No dizer de Fontana (2000a) são os lugares sociais “[...] que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer...” (p. 62) O lugar que ocupamos ditam as regras do discurso o que pode ser dito e falado como professora que enfrenta no seu cotidiano as tarefas colocadas pelas mudanças de projetos e pela ausência do “saber o que fazer” e o como o outro na condição de avaliador, de coordenador, de investigador. Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. “Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal, [...] contraditória [...] somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o ‘outro do outro’ [...]” (p. 62-63).

No movimento das lembranças e do viver, aparecem os anseios e os projetos, numa busca de re-significar o ser professor de surdo. Quanto ao *ser professor*, Fontana (2000a) afirma que,

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (p. 180).

O professor se constitui nas relações e significações sociais construídas ao longo do tempo, com base em imagens e representações veiculadas na sociedade, na mídia, nas experiências escolares. Assim sendo, o ser professor de surdo articula-se ao contexto sócio-cultural, e não se limita a essa experiência

específica. A re-definição de papéis ocorre nos encontros com outros profissionais educadores e nas mudanças de conjuntura da instituição escolar.

Como ela vê o professor tendo que incorporar todos esses papéis – de instrutor e de intérprete – *e ainda ser professor?* Para ela, o fato do professor dominar a língua de sinais possibilita a ele ser professor de surdos e ouvintes. É a língua que lhe dá legitimidade para conhecer e compreender o aluno (interpretar), ensinar a língua para o surdo e conseqüentemente ao aluno ouvinte que está ali (mesmo não sendo instrutor, ao usar a língua, ele a vai estar ensinando) e ele vai ser professor porque está mediando conhecimento. É o domínio da língua de sinais que o autoriza a ensinar e ser professor, e de uma maneira “simultânea e automática”, ao mesmo tempo ser intérprete e instrutor.

Sara entende que o domínio da língua de sinais autoriza o professor a assumir três papéis (professor, intérprete e instrutor), porém admite a extrema dificuldade dessa tarefa.

Por fim, só é possível atuar como três pessoas, assumir três papéis, com o domínio da língua de sinais; e, assim, ser professor, dando conta de ser instrutor e intérprete (não os sendo, mas sendo professor). Ou melhor, no seu dizer

Então, ele vai, é, é um momento dele ser tudo, hum, ele não tem como chegar lá e ser intérprete, ser instrutor, ser professor, ele tem que ter LIBRAS pra ele ser professor, para ele ser, ser intérprete e instrutor. Instrutor do ouvinte que esta ali, até mesmo de um surdo que chegou, porque você falar, o aluno é, chega lá ele não sabe, você vai [...] ele não tem como chegar lá e ser intérprete, ser instrutor, ser professor, Ele tem que ter LIBRAS pra ele ser, professor, pra ele ser, ser intérprete e instrutor.

Nesta intrincada trama de papéis e de funções assumidos para compor a personagem de professor de surdo, indicia o quanto tem sido complicado exercer e assumir as quantas cenas que o contexto vai exigindo dele. No jogo dos discursos,

ele vai se constituindo professor, negando e afirmando a especificidade dos saberes e papéis de sua profissão e é assim que ela vai falando sobre si e sobre os outros professores. Essas experiências em que a professora busca se adequar e atender às demandas, por certo, acabam em um processo de cisão e, ao mesmo tempo, de multiplicidade de papéis. Estas re-significações não são essencialmente individuais, pois se constituem e repercutem em modos de ser professora, nas suas relações sociais e nos modos de ser de outros professores.

Em alguns momentos, a professora pesquisada demonstra o quanto é complexo seu trabalho e, em outros momentos, parece não alcançar a extensão dos desafios e obstáculos à assunção desses papéis pelos docentes; ao contrário, tende a imputar-lhes a culpa da ineficiência do trabalho. Para ela “o saber LIBRAS” é condição para ser professor de surdos, e eles não aprendem por serem acomodados, uma vez que é oferecida condição para tanto, por meio de ciclos de estudos promovidos (na região) pela Subsecretaria de Educação e pela escola inclusiva de referência.

Eu acho que eles se sentem acomodado, acho não, tenho certeza, porque principalmente tendo ciclos de estudo, tendo a convivência, essa experiência lá, da gente ter o curso vindo de Goiânia, da gente ter ciclo de estudo, não começou ontem, nesses quatro anos que eu estou lá, nada, nada, se eu não estou ensinando, se todo dia eu chego falo bom dia em LIBRAS, não é possível que eles não aprendeu. Então, o professor ele simplesmente acomoda, porque você está ali para isso e não precisa de eu estar ensinando é o que eu falei, se eu cheguei todos os dias e eu fiz bom dia, uai, não é possível que você não aprendeu, nem se você falar eu não quero aprender, amanhã se você me perguntar você sabe. Então é, acomoda, aí quando se vê dentro de uma sala com um aluno surdo, aí é aquela coisa, eu não dou conta, eu não sei trabalhar, cadê a intérprete, a intérprete tem que estar aqui [...].

Observamos, assim, que o professor ao mesmo tempo é chamado a aprender a língua de sinais para poder assumir todos os papéis, por outro lado é visto como acomodado. Sara, mesmo como professora, neste momento não questiona a dificuldade de se aprender uma língua sem que conviva com usuários da mesma e, nem mesmo, o fato de os alunos surdos também não dominarem e fazerem uso da língua brasileira de sinais. Este modo de ver é gerado em função do sentimento de impotência que sente em relação ao trabalho que desenvolve. Conforme Fontana

[...] Papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos [...]. Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade do próprio sujeito (2000a, p. 63).

Portanto, o sujeito somente pode ser compreendido na sua relação com o outro, na sua atividade.

Ao vivenciar em sua narrativa os dois papéis, percebemos que ela se desloca de um grupo – o de professora para um outro intérprete (ainda que como professora). As práticas de identificação ocorrem por possibilidade de igualdade e diferença, como práticas relacionais e, neste caso, pelo lugar em que se posiciona, ora em um grupo, ora em outro. Portanto, mesmo que em alguns momentos ela se posicione (no lugar) e signifique-se no grupo de professores, em outros, os significados e a identidade que se revelam em seus dizeres, não se ligam aos significados e saberes da docência especificamente, mas ainda assim, é nesta significação, que ela se vê professora.

Um destaque deve ser feito quanto à forma como Sara concebe a língua de sinais. Embora a considere imprescindível para a atuação do professor de surdos, parece referir-se mais à possibilidade de uso simultâneo da fala em português e o uso de sinais (talvez o português sinalizado), pois ainda que afirme a diferença de

estrutura das duas línguas, Português e LIBRAS, ela não questiona a dificuldade e mesmo a impossibilidade de enunciações concomitantes. Além disso, fica sugerido que a língua de sinais serve apenas como instrumento de comunicação, que possibilita a transmissão de conhecimentos. Logo, essa língua apenas se configura como uma estratégia (ainda que imprescindível, segundo Sara) para ser utilizada com o aluno surdo.

O professor para mim, hum, é aquele, igual assim, se você tem um aluno surdo, você tem que ter esse conhecimento de LIBRAS; você está ali na frente, você vai trabalhar tudo com um conhecimento por menor que seja, você vai usar tudo e vai conseguir. Agora, o professor que tem um aluno surdo, que precisa de LIBRAS, ele não está sendo professor, porque ele não está transmitido conhecimento nenhum para essa criança, ele não transmite, não adianta. [...] Então, o professor ele tem que acudir a necessidade da sala, assim como o aluno que tem mais dificuldade e outro que tem menos, ele tem que acudir, é um “surdo”, não difere.

No dizer da professora, *ele tem que acudir a necessidade da sala, assim como o aluno que tem mais dificuldade, e outro que tem menos, ele tem que acudir, é um “surdo”, não difere*. Fica sugerida uma igualdade entre o aluno com e sem dificuldade e o aluno surdo e que independente de qual seja o aluno o seu trabalho é o mesmo, ainda que em outros momentos ela fale da dificuldade de atender a parte pedagógica na atuação com o aluno surdo. Esta situação, ainda que pela via da negativa, revela o quanto são difíceis a organização e a reconstrução pedagógica.

Ancorada no discurso da igualdade, direito e justiça, a escola tem desconsiderado que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e que estar com os outros em um mesmo contexto físico não é garantia de equidade, podendo sim, ser uma forma de impor uma *normalidade* ou uma *suposta igualdade* (todos somos diferentes, portanto somos igualados nessa *diversidade*). Indubitavelmente o tratamento igual aos

diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça. Então há que se questionar essa instituição polivalente que abarca condições de atender a todas as necessidades formativas frente às diferenças e a um professor polivalente capaz de atuar de forma competente atendendo a *todos*.

Apesar das dificuldades vivenciadas nas várias posições ocupadas, Sara abraça a bandeira da inclusão do surdo na rede regular, sem que possa, por vezes, se colocar no papel da outra professora – que teve outra trajetória – ou mesmo compreender o projeto sócio-cultural e educacional que está posto pelas ações implementadas.

Queremos registrar, por fim, dois momentos da entrevista que mostram seu desalento e sua esperança como educadora. Ambos remetem à sua função de intérprete, mas no primeiro, ela se reporta ao trabalho junto a várias salas e vários professores, e, no segundo, comenta a experiência concentrada numa só sala, com uma professora.

Ao narrar sobre sua experiência diante de vários obstáculos, conta que chegou a uma situação mais satisfatória.

Então, acaba que no fim, você fica desestimulado, você faz a sua parte, você faz o seu papel, você tenta fazer o máximo de si, mas no fim você não tem aquele respaldo, e isso não é só enquanto educação de surdo, é como escola inclusiva, que acaba ficando decepcionada, ficando desmotivada porque não tem, tanto é que, essa própria experiência, você enquanto professora intérprete, o professor ele não vê necessidade de, da professora estar ali se ela não sabe LIBRAS, se ela não sabe comunicar com esse aluno, e ela o quê que acontece? Não, não quero e você tem que sair e no fim você vê o aluno sentado ali na sala.....no final do dia, vê simplesmente que o aluno ficou ali quatro horas, que ele não está passando de um copista, está ali copiando e tal e o que precisa de fazer, que ele dá conta, ele faz, matemática que é parte de exata vai bem, e português que ele precisa de estar respondendo, que ele tem que usar o pensamento, que ele tem estar empenhando, ele está ficando e

assim você vai desmotivando porque, você quer trabalhar o que você tem conhecimento, é um pouquinho, que você já tem a sua experiência, vê a capacidade, sabe que a criança surda tem condições de ser bem sucedida e às vezes te fecha a coisa e você não consegue desenvolver esse trabalho.

A única maneira que nós vimos que deu certo, montar as duas professoras.. a professora regente lá, aceitar e entender essa necessidade da criança. Então, porque eu já passei por professora intérprete de várias situações e não deu certo. Então, o que está dando certo, não fui eu que mudei, não fui eu que estou trabalhando de outra maneira não, o que está dando certo é a aceitação da professora que está entendendo que há necessidade de uma pessoa para ajudar, ela está sendo franca em falar eu não consigo, eu não sei LIBRAS, eu não sei passar o conteúdo pros alunos. Então, o que está dando certo é isso, o que está tendo resultado é isso e o que a gente vê que deu, foi justamente a parte da professora, não é da intérprete, a função da professora intérprete ela dá certo sim, ela dá bem [...].

Notamos que a forma mais promissora de trabalho que encontrou passa novamente pela vontade da outra professora e não pela implementação de uma política de inclusão escolar. Não questiona o fato de seu trabalho também ter sido organizado de um outro modo e a própria fragilidade das formas de implementação de uma política na ausência de condições mínimas para sua concretização, isto é que a problemática ultrapassa o desejo e as ações de cunho pessoal de uma professora. No dizer de Fontana (2000a) o espaço da subjetividade é tenso, pois os nossos modos de ser e agir com e sobre os outros, modulam também nossos modos de relação e ação com nós mesmos.

No entanto, ao mesmo tempo, essa reflexão sobre sua experiência mostra a importância de iniciativas institucionais: a possibilidade de professor e intérprete trabalharem de maneira mais constante e a necessidade de intérpretes capacitados e em número suficiente para atender a demanda crescente de salas que tenham alunos surdos.

Na narrativa de Sara, apesar da questão “ser professor de surdos” parecer resolvida, pois ela o define como mediador de conhecimentos (e aqui ela não se refere somente à língua de sinais, mas também ao conhecimento escolar), ao refletir sobre o seu próprio trabalho, ela questiona e aponta a complexidade da tarefa de um educador de surdo que deve ensinar LIBRAS (instrutor), interpretar (intérprete) e ser professor (dar conta da parte pedagógica). Enfim, fica sugerida a dificuldade que a professora de surdos tem efetivamente de ser professora ou ainda de exercer sua atividade docente e pedagógica.

Nesse intrincado jogo de significações desses papéis e sujeitos no contexto escolar, a professora vai se constituindo, como produto e produtora de saberes e práticas educativas. Nas relações sociais e concretas a professora se reconhece e se percebe, numa contradição que tem se aventurado a desvendar e, ao mesmo tempo, se vê como refém de seu próprio fazer, ao se dar conta o quanto é solitário por vezes a re-construção (do ser professor) frente a todas as mudanças impostas ao/no cotidiano escolar.

Os conteúdos das tarefas ligadas ao papel social de professora, as responsabilidades, as práticas, os valores, os saberes, os rituais nele envolvidos, que constituem a memória de sentidos de nossa atividade e de nosso saber-fazer como profissionais foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento de nosso “ser profissional”, no exercício cotidiano de nossa própria profissão (FONTANA, 2000a, p. 123).

***A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA DE
SURDOS: CENÁRIOS, SABERES E PAPÉIS
EM RECONSTRUÇÃO***

A força constitutiva das práticas discursivas está em poder prover posições de pessoa: uma posição incorpora repertórios interpretativos, assim como uma localização num jogo de relações inevitavelmente permeado por relações de poder. As práticas discursivas, portanto, implicam necessariamente o uso de repertórios e posicionamentos identitários.

Spink e Medrado (2004, p. 56).

V. A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA DE SURDOS: CENÁRIOS, SABERES E PAPÉIS EM RECONSTRUÇÃO

As significações do ser professor de surdo vão se compondo ao longo das narrativas da Professora Sara, ao lembrar a experiência vivida no contexto de diferentes propostas de educação especial e ao expor sua visão das necessidades formativas para o trabalho com classes de alunos surdos e ouvintes, particularmente na atual implementação de propostas inclusivas. Sara viveu formas de trabalho em diferentes abordagens da educação de surdos (que não se seqüenciaram linearmente e provavelmente convivem na atualidade). Atuou sob a orientação oralista e a de comunicação total. Ao mesmo tempo, acompanhou os modelos educacionais classificados como segregação, integração e inclusão. Ao retomar esse percurso, ela salienta certos requisitos peculiares a esse educador, mas mostra uma indefinição ou alternância de seus espaços de atuação.

Sara percorre a escola especial (terapia de fala e sala de aula), a escola regular (sala de aula para surdos, sala de recursos, sala comum) e escola (regular) inclusiva de referência (sala comum e professora intérprete). Com a inclusão escolar, desloca-se também para setores da secretaria de educação (atuando como professora, intérprete, instrutora de língua de sinais e professora itinerante, na Subsecretaria de Ensino da região). Em decorrência de alterações nas políticas educacionais, se os alunos surdos são localizados em diferentes espaços, naturalmente seus professores são com eles transferidos.

As orientações oficiais que geram esses deslocamentos articulam-se também às significações sociais relativas ao professor e ao aluno. Se o aluno surdo tem sido significado de diferentes modos – surdo-mudo, deficiente auditivo, surdo, pessoa com necessidades especiais e, mais recentemente, aluno *incluído*, – a professora de surdos, por sua vez, vem tendo de assumir diferentes papéis: terapeuta de fala, professora regente, instrutora, intérprete de língua de sinais, etc.

Os papéis e as práticas se alteram e são constantemente re-significados, ainda que mudanças efetivas no contexto escolar sejam lentas. A prática pedagógica de Sara era de início voltada para a aquisição da linguagem oral, um propósito ilusoriamente sustentado pelo cumprimento de exercícios mecânicos de aquisição da fala. Em seguida, ou concomitantemente, a metodologia tenta voltar-se mais para a escolarização propriamente dita. No entanto, as críticas continuaram a apontar a ineficácia das práticas pedagógicas para gerar o aprendizado dos conteúdos escolares, uma vez que privilegiavam atividades como cópia, ditados e a incorporação de rituais de sala de aula, entre outras.

As linguagens sociais, conforme Bakhtin (1995), são discursos peculiares a um estrato específico da sociedade, de uma profissão, de um grupo etário, em momentos e contextos específicos. Os dizeres de Sara sobre o ser professor de surdos têm esse caráter, pois ecoam outras tantas vozes, a voz de outras professoras, de profissionais e educadores, de projetos oficiais etc.

As mudanças de espaços e de práticas não são, obviamente, meras alterações de ambientes físicos e de metodologias de ensino, nem podem ser examinadas isoladamente. Para compreendê-las é preciso vinculá-las à história de nossa realidade educacional, ao âmbito das políticas educacionais brasileira e dos movimentos internacionais relativos à educação, além de muitas instâncias da sociedade que ultrapassam o foro escolar. É possível ver muitos desses entrelaçamentos nas falas de Sara e identificar inúmeras possibilidades de discussão. Mas, tendo em vista o objetivo de nossas análises do capítulo anterior, demos ênfase a alguns aspectos de seus relatos e, agora, elegemos apontamentos que se mostram fundamentais para a configuração do “ser professor de surdo” nas tentativas de entrelaçamento de uma abordagem bilíngüe com as propostas de inclusão escolar. Se incluir o surdo é incluir a língua de sinais (pela promessa das esferas oficiais e pelos discursos circulantes entre educadores), como é tratada pela professora essa língua na escola inclusiva? E, perguntamos: trata-se apenas de incluir, tornar presente, essa língua? A esse respeito os depoimentos de Sara delineiam um panorama de problemas persistentes e problemas possivelmente novos, vinculados a três temas: 1. A

Inclusão de Surdos: para além da aceitação e uso da língua de sinais; 2. Educação Bilíngüe para Surdos: a concepção de língua e linguagem; e 3. Educadores de Surdos: as e a in-definição e re-significações de papéis.

4.1. A Inclusão Escolar de Surdos: para além da aceitação e uso da língua de sinais

Sara significa a si como professora de surdos e esta significação se vincula ao saber a língua de sinais. Essa é, para ela, a condição principal que diferencia o professor de surdos. Considera o domínio da LIBRAS como fundamental para o exercício do trabalho docente. Por outro lado, analisa de maneira limitada tanto as questões envolvidas na atuação desse professor, quanto aquelas envolvidas na implementação da política educacional que visa à inclusão.

O esquecimento de outras dimensões da proposta educacional repercute nas formas de tratamento da diferença. Nesse sentido, nos reportamos a Skliar (1998) quando ressalta que na área denominada de Estudos Surdos,

O nosso problema, em conseqüência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 1998, p. 30).

A partir da distinção entre diversidade e diferença de Bhabha, Skliar (1998) afirma que a diversidade cria “[...] um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve

para conter a diferença” (p. 9). E propõe uma conceituação da surdez como diferença política: “entendo ‘diferença’, conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significações e de representações compartilhadas entre os surdos” (p. 13). Ao discutir a surdez partindo da diferença política, o autor questiona as práticas discursivas que, a partir de uma certa conceituação de deficiência, diversidade e diferença, criam representações obscuras e enganosas.

Considerando essa perspectiva, não é possível pensar, para a educação de surdos, em um projeto bilíngüe limitado à inclusão da língua de sinais, visto que são inúmeras as dificuldades. Ao tratar do tema, no contexto uruguaio, Peluso (1999) ressalta que a língua espanhola se mostrou inadequada para a aprendizagem dos conteúdos pretendidos, na medida em que, por seu escasso domínio e a tendência à sua simplificação e redução por parte dos surdos, ela impedia que os mesmos construíssem os conceitos científicos próprios do âmbito escolar. Ademais, existia a dificuldade de se construir um currículo com a língua de sinais daquele país, de maneira a levar em conta aspectos da cultura surda, na medida em que a fronteira cultura surda/cultura ouvinte é altamente difusa, não sendo claros os elementos específicos culturais além do lingüístico.

Peluso (1999) ainda levanta outros questionamentos que abrangem a diferença de status entre professores ouvintes e surdos; a diferença de formação dos vários profissionais e uma certa dissociação na forma de pensar e atuar dos educadores ouvintes frente à cultura e à língua dos surdos; as características gerais da própria instituição pública, com uma troca sistemática de autoridades, impedindo a continuidade de projetos; e o caráter multicultural de um projeto que envolve um trabalho cooperativo entre profissionais e técnicos que pertencem basicamente a três diferentes culturas, nem sempre em sintonia: a cultura ouvinte-pedagógica, a ouvinte-científica e a surda.

Em linha semelhante, Jokinen (1999), ao discutir alguns pontos dos sistemas de educação dos surdos nos países nórdicos, afirma a necessidade de

que seja garantido à criança o direito de ser como ela é, e que, para isso, o simples ensino da língua não é suficiente.

É muito importante transmitir às crianças culturas que estão intimamente ligadas às línguas que encontram no dia a dia: a cultura dos surdos com sua história rica e a cultura da segunda língua da criança: bairro, país, família, país. Ambos dão à criança valiosas informações, ingredientes para a sua identidade e ferramentas para mais tarde viver de maneira completa como cidadãos. É por isso que algumas escolas para surdos preferem usar o termo abordagem bilíngüe bicultural (JOKINEN, 1999, p. 126).

Ao examinar as condições envolvidas nas ações de ensinar e aprender, nas relações pedagógicas, é possível indiciar as repercussões dessas experiências – dessas relações – na constituição do sujeito.

[...] o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso ou aquilo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária (CHARLOT, 2000, p. 68).

Neste sentido, a relação do sujeito com o aprender e com o saber tem, por um lado, uma perspectiva epistêmica (relação com o conhecimento e com o saber), mas, por outro lado, ela se vincula a uma dimensão de constituição do sujeito e da identidade, pois toda relação com o saber implica uma relação com o outro e consigo próprio.

Ao considerarmos que o desenvolvimento humano e o conhecimento são resultantes das relações sociais, “[...] não é o que indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais

nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 81).

Aprender, ensinar e apropriar conhecimentos estão vinculados pela mediação, que implica a participação do outro, pela e na linguagem. No entanto, a participação não pressupõe a presença física do outro, mas a corporificação dos outros nos instrumentos ou mesmo nos modos culturalmente elaborados e internalizados pelo próprio sujeito. Assim a diferentes formas de mediação são sempre uma relação com o outro, consigo mesmo e com o conhecimento.

No contexto da sala de aula, que envolve o surdo, a necessidade da presença da língua de sinais e de novos personagens aponta para alterações na relação aluno, professor e conhecimento. Situação que impõe e dá uma nova configuração às relações de ensino e, assim, uma re-significação de papéis e conseqüentemente de si mesmo, enquanto aluno e professor.

Desse modo, os sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender vão sendo re-significados a partir das significações sociais conferidas à ação docente.

Sara aponta para um tipo de indefinição que vai configurando o ser e o atuar de professor na sala de aula em que estão presentes o aluno surdo e o ouvinte. Do mesmo modo, Paulo vem significando a si mesmo nas relações com professores e colegas ouvintes e surdos. Em alguns momentos está presente a visão de deficiência e de falta, que vem constituindo a sua interação com o saber e com o conhecimento. Ele não sabe e não conhece, visão que aparece já no início de sua narrativa.

Observamos que o sujeito surdo significa a si inicialmente como “deficiente”, acepção vinculada à vivência e ao contexto da escola especial. Está presente uma visão de si como alguém a quem “falta” algo e que é preciso “tratamento para aprender, para aprender a falar, aprender muitas coisas”.

Saber falar é a marca de entrada na comunidade ouvinte e é ela que o habilita a ser como os outros – os ouvintes (normais). Saber falar implica para ele uma série de possibilidades: estudar, trabalhar, viver mais e de não ser diferente.

Embora no contexto da escola especial ele signifique a si como alguém a quem falta algo (aqui, a “comunicação”), é na escola regular que ele se

reconhece como “diferente”, reconhece-se “surdo”, pois até então, na escola especial, “todos” eram diferentes (deficientes), sendo que uns utilizavam cadeira de rodas, e outros, aparelho auditivo. É na escola regular que ele se indaga por que usa aparelho.

Como na escola especial era sempre “a mesma coisa”, ao ingressar na escola regular Paulo sentia-se confuso em relação às atividades de ensino-aprendizagem, ali ele não conseguia compreender o que se passava e, ressalta, era um outro mundo.

O significar a si esteve, ao longo do tempo, vinculado ao não saber e o não aprender, também ao ser deficiente, ser normal, ser falante. É na relação com o outro que ele vai constituindo a visão de si, da surdez e da língua de sinais, na relação com o surdo, mas primordialmente na relação com o ouvinte.

Na relação com o ouvinte ele se vê “falante”, ainda que nem sempre esteja autorizado a falar. No encontro com outros surdos, percebemos, por um lado, a busca de identificação e, por outro, a negação. Situação semelhante ocorre em relação à língua de sinais, como pode ser percebido em alguns episódios narrados por ele, bem como na afirmação que gostaria de aprender mais a língua de sinais para falar com os colegas “mudos”. Então, a fala talvez seja a marca que o identifique com o ouvinte.

Percebemos que a relação com o saber é marcante para se perceber como sujeito, pois para isso é preciso que se conheça e que se aprenda. Por fim, como afirma Charlot (2000), o aprender é uma exigência fundamental para o nascimento do “ser”. Este nascimento não ocorre fora da cultura, fora de um contexto social e histórico. Nascimento mediado pela palavra, na interação com o outro e, portanto, em um lugar e em um tempo partilhado e significado pelos outros e com eles.

Sara significa a si como professora de surdos e esta significação se vincula ao saber a LIBRAS, que para ela é a condição que a diferencia como professora de surdos. O saber e o domínio da língua lhe possibilitam não apenas ser professora, mas ao mesmo tempo ser instrutora e intérprete.

A significação do professor e do aluno surdo vai se compondo ao longo de suas narrativas e pode ser compreendida vinculada aos diferentes lugares e posições nas quais estiveram e estão vinculados. É nesses contextos que circulam e se constroem significações do “ser professor” e do “ser aluno”. É assim que estes sujeitos vão significando as práticas educativas e a si mesmo nestas práticas. A produção de saberes decorrentes das práticas pedagógicas configura-se como discurso produzido coletivamente.

A problemática envolvida na educação de surdos não se restringe à língua de sinais, e os estudos desenvolvidos vêm mostrando a dificuldade de se efetivar sequer um plano de educação bilíngüe para surdos. Se outrora existia uma crítica com relação à dedicação dos professores ouvintes nas práticas de oralização em sala de aula e à não garantia de um ensino efetivo dos conhecimentos escolares nas diversas áreas do conhecimento, atualmente, mesmo com a presença e defesa da LIBRAS, a crítica se volta também aos limites quanto ao ensino desses conhecimentos. Como já referido, parece existir no ensino uma “simplificação dos conteúdos” para os alunos surdos e uma tendência a trabalhar com os conteúdos cotidianos, mais próximos da realidade destes alunos. Então, pouco se avança no sentido da construção e elaboração dos conhecimentos sistematizados.

Neste sentido vale discutir as re-significações engendradas pelo/no o movimento da inserção do surdo nas classes comuns da rede regular. A re-significação da tríade: aluno professor e conhecimento. Indagações emergem: O quê e como conhecer? O quê e como saber? O quê e como ensinar e aprender? Direcionar estas indagações para o contexto escolar implica pensar em relações entre os sujeitos envolvidos na atividade de conhecer, saber e aprender, entre professor e alunos envolvidos nas atividades de ensinar e aprender.

Charlot (2000) afirma que o aprender é uma exigência essencial da vida, e que o sujeito vive ao longo de sua vida na busca constante do conhecer. E é a escola a instituição social que tem por finalidade a socialização dos conhecimentos construídos culturalmente. Assim, outras questões podem ser levantadas: O que se conhece, se sabe ou se aprende? Que conhecimentos? Quais os significados construídos?

Nessa linha, Vygotski (1998) destaca o papel da escolarização, da mediação explícita do professor com vistas a conceitualização, ou seja, a construir novas bases – das concepções espontâneas para os conhecimentos sistematizados. Os processos pedagógicos não têm favorecido um desempenho acadêmico dos alunos surdos, bem como não têm contribuído para aquisição de conhecimentos. Condição esta que é percebida por Paulo, ao ressaltar insistentemente o seu desejo e a necessidade de aprender e conhecer. Esta necessidade é referida por ele, ora como conhecimento, ora como informação. Contudo, existe uma concordância com relação ao conhecimento e à informação como “algo que lhe falta sempre” como pode ser percebido em diversos momentos de sua narrativa.

Paulo parece não fazer uma distinção entre informação e conhecimento, ainda que às vezes se refira a sua falta de acesso ao que é veiculado pelo rádio ou televisão. Edgar Morin (1993) ao estabelecer a distinção entre informação e conhecimento afirma que o conhecimento não se reduz à informação. Poderíamos afirmar que, para se atingir o conhecimento, teríamos de ter antes a informação, e que o segundo estágio deste implica trabalhar a informação classificando-a, analisando-a e contextualizando-a. Em seguida, no último estágio, o conhecimento se vincularia à inteligência e à consciência. Isto é, seria alcançada a sabedoria. Logo, a informação é a base para se construir conhecimento, mas não se reduz a este.

O destaque dado por Paulo a sua falta de informação de certo modo retrata as dificuldades enfrentadas por ele no processo de construção de conhecimento, quando muitas vezes essa base inexiste. Os professores partem do princípio de que algumas construções já foram realizadas, no entanto, algumas informações a que os outros alunos ouvintes têm acesso são vedadas aos surdos, por falta de uma língua comum. Então, ele diz dessa ausência de informação para configurar o seu saber. Neste sentido, é interessante vermos como são discutidos os termos informação, conhecimento e saber.

Ao discutir a distinção realizada por Monteil (1985)¹⁴ entre informação, conhecimento e saber, Charlot (2000) explicita que na informação existe a primazia da objetividade, no conhecimento a primazia é da subjetividade e no saber, de novo, a primazia da objetividade; entretanto, é da informação que o sujeito se apropria.

Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instala-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. [...] não há saber senão para um sujeito, não há saber se não organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. [...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve fazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

O ato de conhecer e de saber é uma relação social, uma relação com o outro, uma relação, portanto uma atividade. Assim sendo, é uma produção ativa do sujeito na interação. E, no caso do contexto escolar, é uma relação específica entre sujeitos com papéis em constante definição, mas com propósitos definidos (mutáveis) e, que por sua vez se revela na relação com o conhecimento e consigo mesmo.

Moysés, Geraldi e Collares (2002) questionam o fato do conhecimento ser tratado como objeto a ser alcançado, objeto externo e independente do sujeito e que devera ser transmitido como objeto-mercadoria, portanto afastado do sujeito. Para eles “[...] o sujeito como mero observador e portador desse objeto-mercadoria, a ciência tem afastado o sujeito de seus saberes, negando-lhe o

¹⁴ MONTEIL, Jean-Claude. *De l'école*. Paris, PUR.

direito de se constituir pela tessitura de si próprio e de seus conhecimentos” (p. 107).

Neste sentido questiona-se a forma como a ciência moderna vê o conhecimento, assim como é necessário o questionamento do processo de ensino dos conhecimentos sistematizados (científicos, no dizer de Vygotski) no contexto escolar. Existe uma discussão acerca da complexidade que envolve a questão de quais “conhecimentos e saberes que se ensina na escola” ou que conteúdos são veiculados no âmbito do ensino das diferentes áreas. Alguns estudos vêm buscando analisar a especificidade epistemológica dos conhecimentos “escolares” e as relações que este estabelece com os diferentes conhecimentos que o configuram (“científico” e os demais saberes); ilustram isso os trabalhos de Chevillard (1985) sobre a transposição didática e Forquin (1992) sobre cultura escolar e saber escolar. Então, volta-se atenção para os conhecimentos escolares e o saber acadêmico.

A transposição didática pressupõe uma necessária transformação para que os saberes/conhecimentos possam ser ensinados. Logo, esta se dá nos processos pedagógicos em que estão envolvidos professor, conhecimento e aluno. Os estudos que buscam discutir o ensino de alunos surdos vêm indiciando que ocorrem transformações nem sempre necessárias, dos saberes, isto é, se observa uma tendência em simplificar os conceitos – os conteúdos –, buscando representá-los na forma visual (ou ainda utilizando material concreto), o que, por sua vez, nem sempre contribui para a compreensão do aluno.

Diante desta discussão sobre a tríade professor, conhecimento e aluno, coloca-se a necessidade de repensar esta relação quando a implementação de propostas educacionais para surdos que prevêm o ingresso de outros personagens no cenário escolar, como instrutores e intérpretes. Nesse sentido, além do processo de transformação que sofrem os saberes nos âmbitos social, político e econômico, as transformações ocorrem também no âmbito institucional – nesse caso, também na escola – e na própria tríade didática, quando esta é ampliada com a presença de outros educadores, inclusive do intérprete, ou seja, novas transformações sobre o saber vão ser realizadas.

No caso do intérprete, essa transposição poderá depender de diferentes fatores: o modo como ele vê o professor, da compreensão que ele tem do papel do professor, dos recursos lingüísticos com os quais ele conta, de sua profissionalização (geralmente marcada pela falta) e das próprias limitações lingüísticas da língua de sinais (nível de vocabulário técnico), bem como da forma como vê seu próprio papel. Portanto, ressaltamos que, nas relações pedagógicas, há que se pensar se o ingresso de mais um, na tríade didática docente-aluno-saber, se a presença do intérprete (e de outros educadores) complexifica a relação. Enfim, esta condição implica na necessidade de discussão acerca do estabelecimento de novas relações no contexto da sala de aula, de re-configurações nas relações de ensino que envolvam alunos surdos, enfim das questões de poder envolvidas nas ocupações dos diferentes lugares sociais desses educadores.

O ingresso de novos personagens no contexto escolar, ao impor uma re-visão da tríade aluno, conhecimento e professor (agora educadores de surdos – intérpretes, monitores e instrutores de língua de sinais), também re-coloca novos papéis e lugares nas relações de ensino, como é revelado nos dizeres de Sara, e o repensar este processo no que concerne aos processos de significação do sujeito. Situação que demanda um trabalho coletivo, a necessidade de construir espaços de reflexão e discussão coletiva na construção de um fazer pedagógico coletivo. As inúmeras dificuldades vão desde as questões de caráter mais pessoal dos envolvidos, às próprias condições concretas de trabalho (ausência de tempo e espaço, carência e rotatividade de profissionais, etc), à cultura escolar individualista e competitiva até à ausência de uma política de formação que contemple questões do trabalho em equipe, bem como o caráter de mediador de conhecimentos do papel do professor.

Observamos que, em contextos que estes personagens ainda não estejam presentes (corporificados), eles “existem”, ainda que este papel seja significado pela/na ausência. Conforme o dizer de Sara, esses personagens podem ser incorporados pelo professor regente, caso ele tenha domínio da língua de sinais. Do mesmo modo, as relações que Paulo estabelece com o professor e o conhecimento levanta a problemática questão da mediação quando se é surdo

em um contexto em que essa condição não é respeitada. Conseqüentemente essa tríade tem que ser repensada. Assim, seja com relação a Paulo ou com relação a Sara, suas narrativas são marcadas ainda pela “falta”, a necessidade de dar um novo sentido a ação do professor – a ação docente – e a ação do aluno – o aprender.

4.2. Educação Bilíngüe para Surdos: a concepção de língua e linguagem

Quando dissemos, no item anterior, que a questão lingüística não é tudo, não queremos sugerir que sua relevância é relativa. Pelo contrário, o equívoco está em transformá-la numa concepção de meio de comunicação ou reduzi-la a um recurso para a educação formal. Os debates acerca da língua de sinais têm destacado o seu papel no processo de escolarização do surdo, assim como sua importância para a formação pessoal e a construção de uma identidade surda.

Para Sara, o uso da LIBRAS é condição essencial na relação aluno-professora-conhecimento. Em seu caso, o domínio da língua possibilita-lhe não apenas ser professora, mas ser instrutora e intérprete. A exigência de que a LIBRAS esteja presente na sala de aula aparece em seus relatos, e ela argumenta que, se professor e aluno conseguem comunicar-se, então o problema está resolvido ou, pelo menos, bem encaminhado. É preciso concordar com esse argumento, no entanto a possibilidade de relações comunicativas entre professor e aluno por si só não é garantia de uma educação efetiva, pois existe uma série de demandas para construção de um projeto educacional de qualidade. Contudo subjacente a ele está uma idéia de que a função da linguagem é apenas “comunicar”, é um instrumento de transmissão de conhecimentos.

Observamos também nas narrativas de Paulo e Marina a concepção de linguagem. Ambos afirmam o desagrado com relação às experiências vividas no contexto educacional com a finalidade de aquisição da fala – os treinamentos de emissão dos fonemas e a falta de significado. Implícito a isto está a idéia de que sem significado não existe linguagem.

Demonstram que, mesmo tendo trajetórias escolares diferentes em alguns aspectos – classe comum e classe especial para surdo –, tiveram em comum a vivências de experiências oralistas e de comunicação total. No entanto Marina teve oportunidades de vivenciar o uso da língua de sinais no encontro com outros surdos no contexto educacional, enquanto Paulo, distanciado de outros surdos, não se tornou um usuário da língua de sinais, utilizando-a agora já jovem para o contato com os colegas surdos (que não falam).

Se Marina não faz uma distinção entre as línguas portuguesa e de sinais, com Paulo não parece ser diferente, pois indica que a LIBRAS “serve” para a finalidade de comunicação, para contar mentiras e piadas ou brincar no encontro com os outros surdos.

Portanto, parece que as concepções de língua e linguagem, de língua portuguesa e LIBRAS, tanto para eles quanto para professora, não se distinguem. Todos priorizam o caráter instrumental da LIBRAS, a possibilidade de comunicação, o que leva a questionar as oportunidades de interlocução que vivenciam nessa língua.

A língua de sinais é de fato importante porque somente ela promove uma real comunicação. Esta é uma noção pertinente, porém negligencia o fato de que as funções da linguagem são mais abrangentes e fundantes da constituição subjetiva. A história educacional consagrou a forma restrita de conceber a linguagem-comunicação. Essa redução conceitual já existia há muito, desde a oposição de gestualismo e oralismo, e no século XX foi acentuada pela abordagem de comunicação total. Embora estejamos testemunhando várias mudanças, não parece que hoje a inclusão escolar esteja orientada para a superação desse entrave. Pelo contrário, ela o intensifica, como podemos constatar tanto nas manifestações de dificuldades de professores envolvidos em classes inclusivas, que salientam o obstáculo da “comunicação”, quanto nas

orientações oficiais e documentos de referência, que recomendam a eliminação de barreiras “comunicativas”.

O atual movimento de inclusão escolar, no discurso oficial, intensifica-se ao lado da defesa de uma proposta de educação bilíngüe para o surdo e remete diretamente ao estar na escola regular. Porém, embora exista uma relação entre uma política lingüística para educação do surdo e a possibilidade de inclusão social, nesse jogo de discursos e ações, o incluir e a questão lingüística são compreendidos e significados de modos diversos, por vezes desencontrados.

Góes (1996) comenta que a designação de pessoa bilíngüe tem sofrido diversas modificações no decorrer dos últimos anos, uma vez que os diferentes grupos realizados modos distintos de uso, ou seja, está vinculado aos diferentes contextos sociais. Conforme, Góes (1996) é admitido a designação bilíngüe

[...] a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento lingüístico – ler, escrever, falar ou compreender. Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilíngüe como mera soma de funcionamentos monolíngües (p. 13).

Assim sendo, cabe indagar a compreensão que se tem tido da língua de sinais e a relação da mesma com o projeto inclusivo. Percebemos, pela fala da Sara, que a língua de sinais é mais instrumento de comunicação e *caminho para a inclusão do surdo*. Não negamos que a língua tenha também esse caráter e que, sem ela, há dificuldades de interação e comunicação; mas é preciso ampliar as discussões do uso da língua de sinais incorporando questões de ordem cultural, conforme indicado antes. Além disso, é preciso evitar a crença de que é suficiente o professor adquirir esta língua para viabilizar a verdadeira inclusão, do contrário podemos alimentar equívocos como aqueles trazidos pela comunicação total (uso de todos os meios possíveis de comunicação) e pelo movimento de integração, no qual a língua de sinais não merecia a grande atenção.

Ocorre que, na visão bilíngüe, as situações de uso da língua de sinais não envolvem apenas um instrumento de comunicação capaz de responder aos

estímulos da sociedade letrada. Apesar da importância da função comunicativa, é preciso compreender que a linguagem como sistema de signos permite ao homem significar o mundo, traduzir os sentimentos, exprimir o que conhece, organizar/estruturar o pensamento. Ela é o marco de ingresso do homem no coletivo, que constrói a cultura e constrói a si mesmo. Imerso na cultura – e na linguagem aí implicada – o sujeito é capaz de produzir transformações e ao mesmo tempo “ser” e “sofrer” essa transformação, numa relação de reciprocidade. Para Vygotski (1998) “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem; isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p. 62). O autor atribui à linguagem a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ressalta seu caráter mediador que permeia todo o processo de apropriação e elaboração da cultura. Desse modo, a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, mas é através dela, com ela, que o indivíduo elabora sobre o mundo e sobre si mesmo. Ela é modo de interação, e a interação é constitutiva do sujeito.

As concepções de Sara não parecem abraçar essa força constitutiva da linguagem. E suas falas são convergentes com o discurso das diretrizes oficiais. Vejamos alguns exemplos.

Na Política Nacional de Educação Especial (MEC-SEESP, 1994) ainda vinculada ao movimento de integração (anterior ao estabelecimento de políticas inclusivas), encontramos entre seus objetivos específicos “[...] o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, particularmente dos surdos” (p. 49) e “o incentivo à utilização da LIBRAS no processo ensino-aprendizagem” (p. 52). Contudo, nessas idéias, constatamos uma valorização de instrumento comunicativo, além de uma ambigüidade sobre o valor dessa língua, sem um posicionamento claro quanto a uma abordagem bilíngüe.

Documentos posteriores não se detiveram na educação especial como um sistema à parte, postura essa compatível com o modelo inclusivo, que busca (no plano do declarado, pelo menos) superar o funcionamento de dois sistemas paralelos (regular e especial). Por outro lado, era preciso afirmar algo sobre as

necessidades especiais a serem incluídas, de maneira que algumas recomendações e resoluções tentaram cobrir essas lacunas.

As orientações governamentais muitas vezes tomam como norte a Declaração de Salamanca, na qual é afirmado que a na educação de surdos

[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país (1994, p. 31).

A idéia de que essa língua serve para “comunicar” acaba induzindo ou consolidando um entendimento meramente instrumental dos processos de linguagem, o que pode enfraquecer a recomendação do documento de que a escolarização do surdo seja articulada às possibilidades de uso e desenvolvimento da língua de sinais.

Nesse sentido, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais são complementados pelo documento Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (MEC, 1999). Destacamos algumas recomendações para os casos de *deficiência auditiva*:

[...] materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua de sinais. Dessa perspectiva, a importância dessa língua é admitida como um dos recursos para facilitar a comunicação. Além da restrição implicada, cabe indagar como tais recomendações se articulam com uma abordagem bilíngüe.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades

especiais (Resolução CNE/CEB Nº. 2, 2001- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) requer que

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Nesse trecho das Diretrizes, notamos novamente a subestimação da língua de sinais, referida como uma das formas de comunicação e sinalização, e sua função instrumental, explicitado no alerta de que estas não devem prejudicar o domínio da língua portuguesa.

Outra preocupação deve ser registrada. A educação bilíngüe e a inserção do surdo na classe regular aparecem como direito e promessa de formação escolar efetiva. Contudo, neste início de iniciativas inclusivas, a língua de sinais, quando presente nas salas de aulas, não tem sido utilizada de forma plena e deve servir como um meio facilitador para o domínio da língua portuguesa. Portanto, sem uma compreensão ampla da língua de sinais, do argumento de fundo sobre sua importância para a formação da pessoa surda, dificilmente existirá uma mediação pedagógica capaz de propiciar a aquisição de conhecimentos para o aluno surdo.

Considerando esse cenário, vemos que, somando-se às dificuldades de concretizar a inclusão, perduram equívocos que já sustentavam outras abordagens da educação de surdos: o uso da língua de sinais como um mero instrumento ou como uma metodologia para se atingir a língua portuguesa, ao invés de considerá-la em toda a sua potencialidade na educação e constituição do sujeito surdo. No dizer de Gesueli (2003),

A língua de Sinais ainda é utilizada como instrumento para se atingir a oralização ou a língua escrita na tentativa de transformar o surdo em ouvinte, o que, em geral, é sinônimo de fracasso. Os ouvintes ainda não entenderam que aceitar a Língua de Sinais é também aceitar a surdez como diferença (p. 147).

Nesse sentido, embora consideremos que as instituições devam ter autonomia na construção de seus projetos educacionais, advogamos por uma Política Educacional que permita e garanta a autonomia das instituições, mas que para isso a escola exerça seu papel de promover e garantir a todos o acesso à escolarização. Contudo, isso não pode ocorrer num “estado mínimo” que coloca na mão das instituições públicas a incumbência de sua própria manutenção, ou ainda efetua uma privatização às avessas, como vem se dando nas Universidades públicas brasileiras.

Plank (2001) ao discutir as várias dimensões das desigualdades dos sistemas educacionais brasileiros – desigualdades regionais, urbanas e rurais, de raça e sexo – aponta que raramente a redução das mesmas é uma prioridade do governo brasileiro e, que

[...] as políticas públicas sempre tornaram a distribuição de renda e as oportunidades existentes menos – e não mais – igualitária. As desigualdades de renda e classe social dão oportunidade à retórica populista orientada para obtenção dos votos dos “descamisados”, mas raramente conduziram a políticas de expansão de oportunidades e de serviços sociais ou de redistribuição de terras ou de renda (PLANK, 2001, p. 168).

Para este autor o debate sobre as desigualdades de acesso à educação e rendimento tem se caracterizado geralmente com o controle dos meios, em vez de se preocupar com a obtenção dos fins, ainda que essa preocupação tenha prejudicado o alcance de objetivos amplamente compartilhados. Para ultrapassar as boas intenções, defende “[...] estratégia para a superação do atraso brasileiro terá de iniciar-se por mudanças no sistema político para aumentar a participação e influência daqueles previamente excluídos

e ignorados” (PLANK, 2001, p.176). Afirma também que já é possível constatar algum sinal de mudança em todos os níveis do sistema político, entretanto ainda é muito cedo para se prever efeito de longo prazo.

Nesta direção, acredito que para superarmos as desigualdades educacionais, de acesso e qualidade, é preciso uma maior participação dos até então excluídos na tomada de decisão e no próprio direcionamento das políticas educacionais públicas e dos projetos institucionais.

No caso da educação de surdos, partilho da visão de que não é necessário existir um projeto único, seja de escola especial para surdos, seja da inclusão em classes regulares, pois o Brasil é um grande país que possui experiências dispares e, portanto, não é recomendável a defesa por apenas um projeto de educação para os surdos. Considerando as desigualdades regionais e, que em alguns espaços existem experiências interessantes, construções históricas de escolas de surdos que são partilhadas por uma comunidade surda. Como fechar suas portas em nome de uma pretensa inclusão? Do mesmo modo existem surdos que estão na rede regular há dez ou mais anos; como tirá-los para construir uma escola de surdos? Nesse caso teríamos que pensar em projetos que envolvessem e não impedissem o contato do surdo com outros surdos, uma vez que as pesquisas vêm demonstrando que projetos de inclusão com a simples inserção do aluno surdo nas classes comuns são prejudiciais para construção da identidade, ou seja, para constituição positiva de sua imagem, de surdo e não de alguém a quem sempre falta algo (Paulo - “saber”), como salientado em nosso estudo anterior (TARTUCI, 2001). Nesta perspectiva é interessante o que Perlin (2000), uma professora surda, afirma a respeito.

Em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. O conteúdo escolar para os ouvintes é bom para os surdos, inclusive no que concerne às manifestações da cultura ouvinte, mais amplamente, e à aprendizagem da fala. O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do “modelo ouvinte” para os surdos. Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo “fechado para os ouvintes”, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo

núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito à questão da diferença (Perlin, 2000, p. 28).

Não nos posicionamos a favor de escolas diferentes para os diferentes sujeitos, mas advogamos pelos direitos dos diferentes sujeitos, das diferentes comunidades a fazer escolhas e construir possibilidades educacionais diferenciadas. Ou seja, os sujeitos precisam participar na criação de seus projetos educacionais. É importante, assim, dar escuta aos grupos envolvidos, sejam professores e alunos, pais e comunidade.

Sara e Paulo nos dizem um pouco dos processos de escolarização dos surdos, assim como nos mostram como os projetos educacionais uniformes marcam e afetam suas vidas. Inclusive, Paulo nos conta as situações vivenciadas com a sua ida para a rede regular de ensino (àquela época, no processo de integração). Ao fazer denúncia indignada das práticas educacionais vivenciadas (os ditados, as leituras, as apresentações orais de trabalho, as avaliações, entre outras), práticas que desconsideravam o fato de ele ser um aluno surdo, levanta também a falta de conhecimentos dos professores sobre os processos envolvidos no ensino dos “alunos deficientes”.

Do mesmo modo, Sara também sugere a falta de saber do professor para atuar com aluno surdo (“experiência”), ela também denuncia as práticas de exercícios mecânicos que estes alunos estão sujeitos. Assim, pensar um projeto político educacional para os surdos implica na inclusão desses saberes e práticas no âmbito dos cursos de formação docente. Também envolve considerar que para tanto é preciso pensar sobre o papel que o professor de surdos vem desempenhando.

O que é ser professor de surdos? Se antes para ensinar os surdos era preciso ser também terapeuta da fala, hoje ele tem que saber LIBRAS e compartilhar o espaço da sala de aula com outros educadores. O professor agora é aquele que ensina a todos: cegos, surdos, deficientes mentais, entre outros, portanto, há que se questionar, se no projeto inclusivo existe espaço para o “professor de surdos”. Entretanto, por outro lado ele é também “professor de surdos” quando existe um surdo em sua sala de aula. Logo, se faz necessário

refletir sobre toda esta indefinição ou re-definição que, por certo, ainda está presente nos cursos de formação.

4.3. Educadores de Surdos: as in-definições e re-significações de papéis

É inegável que a inclusão escolar impõe novos formatos para educação escolar. A cena tem que ser composta pelos diferentes personagens e o cenário demarca uma nova disposição para que as cenas sejam compostas. Existe uma demanda para que sejam criadas novas condições estruturais e de funcionamento das instituições escolares. Uma nova organização é pretendida, bem como uma re-significação da visão que se vem construindo acerca da educação das pessoas como necessidades educativas especiais.

As relações sociais no âmbito da escola sofrem uma re-definição, e do mesmo modo, os sujeitos se vêem, na indefinição de papéis, com novas referências, e novas exigências profissionais, uma vez que os processos de ensino e de aprendizagem demandam e exigem do professor uma alteração do seu saber fazer.

Em contrapartida, devido à dificuldade de reestruturação das escolas e de preparação dos profissionais para se construir essa escola inclusiva, a assunção desses novos papéis levam o professor a um certo desconforto e insegurança, pois, muitas vezes, não se considera capacitado e com conhecimento para atender às demandas postas pelos diferentes alunos na sala de aula.

Além dessas questões, as próprias transformações que vêm ocorrendo de forma acelerada na sociedade, no campo da tecnologia e no mundo do trabalho, questionam e redefinem o papel da escola e do professor e, inclusive, foi nesse contexto que emergiu a escola inclusiva. Então, os professores se vêem assumindo papéis para os quais não se sentem preparados e autorizados.

Essas mudanças, portanto, nos remetem à discussão das experiências cotidianas da sala de aula, de professor e aluno, na convivência com as diferenças (e na pretensa igualdade) e os sentidos que são construídos sobre si e sobre o outro. Nesse contexto se instaura um jogo, de papéis, de discursos, de sujeitos e de identidades. Novas cenas, compostas por novos atos, passam a compor uma outra peça, a escola inclusiva. Isto é, novas cenas exigem a incorporação de personagens que configurarão outros modos de “ser professor” e de “ser aluno” neste contexto. Por fim, são esses modos de incorporação e negação de papéis que vêm compondo novas “identidades pessoais e profissionais”, novos modos de ser e de se constituir professor.

A identidade do professor, também como construção histórica e social, é tecida com fios do poder estabelecido nas formas de organização das dinâmicas escolares, entre os diferentes sujeitos, seja entre professores e técnicos, professores e alunos, ou ainda alunos e técnicos. *E nesse espaço e no jogo de tensão entre o conhecido e o desconhecido – a ser revelado na ação docente – é que o professor de surdos se vê na (im)possibilidade de protagonizar as diferentes cenas do ensinar.*

Ao considerar-se que, para além das demandas postas pelas transformações da sociedade e redefinição de educação para os excluídos (para todos), os professores vêm convivendo ainda com uma redefinição posta pelas exigências e especificidades da educação de surdos.

Algumas ações vêm sendo desenvolvidas no sentido de atender às necessidades e peculiaridades lingüísticas dos alunos surdos, como a inclusão dos instrutores surdos, de intérprete e, mesmo uma maior demanda por professores itinerantes e especializados. Assim, entre outras medidas, a presença do intérprete parece se constituir em uma possibilidade de interação e comunicação mais efetiva entre surdos e ouvintes no âmbito da escola. Mas, como referido anteriormente, estas ações vêm configurando novas dinâmicas escolares e, que, por sua vez, não podem ser tratadas apenas como a simples inserção de um apoio humano para inclusão, visto que a mera presença de outro profissional produz efeito de sentidos que marcam mais ainda a condição “especial”, seja do aluno surdo, seja do professor de surdo.

Assim, com a inclusão escolar, a entrada de novos atores-educadores usuários da língua de sinais parece acentuar a indefinição do estatuto dessa língua e, sobretudo, do papel do professor de surdo, bem como dos demais educadores envolvidos, como o intérprete e o instrutor.

Ao longo da história, em função de recomendações ou normas oficiais, o professor incorpora papéis que vão definindo suas práticas docentes que, em período posterior, são avaliadas como equívocos. Ao recuarmos um pouco no tempo, vemos que esta educação esteve, nos seus primórdios, vinculada a uma atuação de religiosos e profissionais da área da medicina, logo, o ser professor de surdos traz essas marcas re-significadas e são estas/nestas diferentes tarefas é que vão constituindo os modos de atuação docente.

A tendência atual parece estar na conjugação de trabalho de vários atores no cenário educacional, apesar da escassez de recursos humanos, além dos materiais naturalmente. Na classe regular, o uso da língua de sinais impõe novas condições de trabalho, como a presença de intérpretes e instrutores surdos, etc. Como se articulam esses profissionais da educação? Que papéis devem assumir? São todos eles “professores de surdos”? Que distinções podem ser feitas entre o professor regente, o intérprete, o instrutor e o professor especializado e o itinerante? Como somar a estes os “auxiliares” e os “monitores” (que trabalham com o professor regente, o instrutor surdo etc.)?

Relembremos que Sara assumiu vários desses papéis e mostrou nítida a dificuldade de circunscrever cada um ou articulá-los uns aos outros. Naturalmente, não se trata de uma confusão da professora, mas de um efeito (entre outros condicionantes) da falta de clareza das próprias orientações oficiais, quando dizem respeito à inclusão e ao direito do aluno surdo de ser uma pessoa bilíngüe – e aqui nem estamos nos referindo a uma abordagem bilíngüe mais amplamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que o projeto pedagógico da escola deve abranger as ações inclusivas, especificar a organização do trabalho escolar no que se refere às

necessidades educacionais especiais. No caso das Diretrizes, seu Art. 8º., Inciso IV, prevê

[...] serviços de apoio especializado, realizado nas salas comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (CNE/CEB, 2001).

Embora sejam previstos na legislação serviços de apoio especializado, atuação de professores-intérpretes, de profissionais itinerantes, além do apoio material necessário, o que vemos na implementação do projeto de inclusão é, ao contrário, a ausência das reformulações necessárias. Ao ingressar na educação regular, Sara se depara com dificuldades de toda ordem, inclusive a própria falta de profissionais.

Assim, as experiências, os dizeres de Sara nos remetem a pensar sobre o papel que vem sendo indicado ao professor pela sociedade, pelo Estado, pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério da Educação, bem como a maneira que o mesmo vem sendo assumido e tecido, no seu fazer cotidiano. Indagações que suscitam a reflexão sobre a superação da educação do modelo assistencialista e, mais especificamente, do modelo médico.

A assunção de vários papéis pelo professor, em contextos em que não são possíveis os outros atores, e a circunscrição de suas funções, onde já há entrada de novos profissionais, colocam para a escola a necessidade de ampliar seus quadros e contemplar as especificidades de formação docente desses vários educadores. A ampliação de quadro dos profissionais é apontada como uma saída para solucionar os problemas e atender às demandas postas pela inserção dos alunos surdos nas escolas regulares, contudo é possível perceber um aumento do número de profissionais com papéis ainda confusos e carecendo de uma melhor definição (apesar de ser uma definição que vai sendo construída nos encontros e embates do cotidiano escolar).

Ao analisar o papel desempenhado pelo professor de surdos, ao longo da história educacional dos surdos, percebemos que ele tinha um papel, porém carregado de indefinição; esse papel vem mudando, mas a indefinição persiste. Os professores de surdo desde sempre têm desempenhado múltiplas tarefas, como ser terapeuta e ensinar falar; talvez por isso o que se solicita hoje com a política da inclusão não cause estranhamento.

As dificuldades assinaladas demonstram o quanto são contraditórios e incoerentes os planos, projetos e sua implementação, pois a política de inclusão ao mesmo tempo pressupõe e demanda uma reorganização da escola para que ela se torne inclusiva, uma escola para todos. No entanto, ao se analisarem as ações implementadas, percebe-se um abismo, pois a educação inclusiva tem se restringido, geralmente, à “inserção” de alunos com necessidades especiais. A falta de reestruturação e a ausência de novos profissionais impõem a incorporação de atividades adicionais pelo professor, cuja atuação se complica. Por essa razão, torna-se necessário ampliar a análise da experiência escolar, de sua qualidade e possíveis decorrências da implementação dessa política.

Esse tipo de prática na educação de surdos de certa forma indica que, quando ocorrem transformações quanto à visão que se tem da surdez e da educação de surdos (políticas), então são colocadas novas exigências, como novos profissionais e propostas de ação educativa. O aluno surdo precisa ser atendido em suas necessidades. Entretanto, contraditoriamente, não se tem de antemão, tais profissionais e propostas. Em decorrência dessa situação, a atuação docente se desvia do que é posto para o ser professor pois, se não há investimento, o professor precisa acumular funções.

Não obstante novas visões e propostas, o que se percebe ao longo da história de atuação dos professores de surdos é a existência de um movimento do novo e do velho, pois a ele é dado assumir e negar papéis de outras áreas na sua atuação profissional: ser terapeuta de fala, ser instrutor de surdos, ser intérprete; mas é preciso que ainda assim seja professor. Quanto ao novo que contém o velho, cabe lembrar que a filosofia oralista sustenta boa parte das realizações concretas da inclusão, o que nos lembra do que diz Bakhtin (2000): nada está absolutamente morto e todo sentido terá sua festa de ressurreição.

É ressaltado, nos dizeres de Sara, que o problema está posto porque o professor não é auto-suficiente no seu trabalho, não domina a língua de sinais. Portanto essa incapacidade é que leva à entrada *momentânea* desses novos atores no espaço educacional. É uma falsa crença, pois o simples domínio da língua brasileira de sinais não garante a solução dos problemas envolvidos na escolarização. Apesar de longos anos de experiência, a professora parece precisar de uma reflexão e de uma apreensão mais clara da questão. No entanto, os dizeres não são apenas dela, mas ecoam as falas daqueles que também vivenciam a dinâmica escolar, seja nas Secretarias de Educação, seja no cotidiano das escolas e das salas de aula.

Sara parece não questionar toda a re-estruturação conceitual da educação de surdos, o que é sugerido por sua fala de que se o *professor* (aquele que dá aulas, ensina conteúdos acadêmicos) *sabe LIBRAS, ele vai acudir tudo*, ou seja: interpretar e ensinar LIBRAS (mesmo sem dar aulas de LIBRAS) e, assim, conseguir que o aluno aprenda. Contraditoriamente, afirma que ele tem de ser professor, mas reafirma que *ele tem que ter LIBRAS pra ele ser professor, para ele ser intérprete e instrutor*. Sua fala parece sugerir que o professor ao dominar LIBRAS simultaneamente assume todos estes papéis. Afinal, o professor quando domina a língua de sinais passa a incorporar esses compromissos e, mesmo não sendo instrutor ou intérprete, tem que cumprir com todos os fazeres destes profissionais e, ainda assim, ser professor.

O sentido atribuído ao ser professora, nesse caso, revela-se na sua história, em seus saberes e práticas a partir de sua vivência, que tem abrangido ora uma função como instrutora, ora como intérprete e ora como professora. É possível observar, ao longo de suas narrativas, que esses papéis estão presentes e vêm configurando seu modo de ser professora de surdo. Nesse sentido, problematizamos os contornos que vão sendo re-definidos para o ser professor no cotidiano das escolas, tanto em contextos em que existe a atuação de intérpretes, instrutores e professor especialista (também de professores e instrutores surdos), quanto em outros que não contam com suas presenças, ainda que reconheçamos que os papéis e atuação destes profissionais também não estejam claramente definidos.

Observamos que, ao sair da condição de professora regente e assumir outras funções, como intérprete e instrutora, Sara não está sendo, na verdade, somente o que se esperaria de um professor, mas por outro lado, ainda que pela via da contradição, ela mescla tanto esses papéis, que todos eles lhe permitem dizer que continua na condição de professora.

Em seus comentários sobre a professora regente com quem passou a atuar, Sara não revela preocupação com as condições de trabalho e as relações de poder que atravessam o trabalho docente, ainda que, estas condições estejam indicadas nos seus dizeres sobre a atuação conjunta. No entanto, é nesse espaço de poder e de contradição que ambas (e eu também) vão construindo imagens uma da outra, a partir do lugar social que ocupam e estabelecendo um jogo de imagens. Conforme Bakhtin (1995) “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*” (p. 46). Refração que para ele é determinada por confronto de interesses sociais no contexto comum de uma comunidade semiótica. O signo não é apenas um reflexo e uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. “[...] O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na vida exterior” (p. 33).

O signo, a palavra, como uma construção coletiva configura-se em um diálogo ininterrupto entre o eu, o outro, os outros e os muitos eus, abrindo-se para diferentes significações. Logo, a palavra, a ideologia e a cultura são partícipes na constituição da pessoa.

Ser professor só é possível nas relações de ensino, e conforme aponta Fontana (2000b), professor e aluno “[...] são mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino, como relação social que é, implica o encontro e, o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – professor e alunos – mediados por relações de poder” (p. 115). Se a relação professor-aluno já tem essa complexidade, podemos presumir que a presença de novos personagens e a necessidade da presença da língua de sinais conduzam a dificuldades na configuração de papéis dos educadores (e seus respectivos compromissos e espaços) e, em decorrência, na mediação de conhecimentos junto ao aluno.

Portanto, a problemática envolvida na educação de surdos não se restringe à língua de sinais, e os estudos desenvolvidos vêm mostrando a dificuldade de se efetivar sequer um plano de educação bilíngüe para surdos. Outrora existia uma crítica da dedicação dos professores ouvintes às práticas de oralização em sala de aula, que não garantia um ensino efetivo dos conhecimentos escolares nas diversas áreas. Hoje, mesmo com a defesa da língua de sinais, a crítica se volta também aos limites quanto ao ensino desses conhecimentos. Como já referido anteriormente, parece existir no ensino uma simplificação dos conteúdos para os alunos surdos e uma tendência a trabalhar com os conteúdos cotidianos, mais próximos da realidade destes alunos. Então, pouco se avança no sentido da elaboração conceitual que a escola deve promover.

As orientações oficiais sobre a inclusão de surdos, apesar de ambigüidades e lacunas, admitem que devem ser respeitadas as peculiaridades lingüísticas desse aluno e que, com ele, entra também a língua de sinais na escola regular. Essa situação traz a exigência da presença de vários educadores: o intérprete da língua de sinais, que atua na mediação da relação professor ouvinte e aluno surdo (e entre alunos). Prevê também a presença de instrutores surdos, professores especialistas e itinerantes, bem como a presença de educadores surdos (professores e instrutores de língua de sinais). Questões que implicam pensar a língua de sinais a partir de um projeto bilíngüe para educação de surdos.

Essa situação demanda um trabalho coletivo, a necessidade de construir espaços de reflexão e discussão coletiva na construção de um fazer pedagógico coletivo. As inúmeras dificuldades vão desde as questões de caráter mais pessoal dos envolvidos, às próprias condições concretas de trabalho (ausência de tempo e espaço, carência e rotatividade de profissionais, etc), à cultura escolar individualista e competitiva, até à ausência de uma política de formação continuada que contemple questões do trabalho em equipe, bem como o re-pensar sobre a tríade professor-aluno-conhecimento.

Por fim, Sara demonstra preocupação com a educação de surdos, entretanto faltam-lhe oportunidades de maior diálogo sobre a surdez, a ação

pedagógica, seu próprio fazer, a abordagem bilíngüe e a inclusão escolar. Questionamos anteriormente as possibilidades de diálogo que a professora vem tendo com seus pares, em relações que pouco crescem de conhecimento, de um olhar para o interior das questões.

A literatura sobre formação, atuação e profissionalização docente tem buscado contribuições na concepção do professor como profissional reflexivo, como produtor de conhecimento, como pesquisador de sua prática, ou seja, um professor produtor de saberes a partir de sua prática – a epistemologia da prática (Elliot, 1982; Schön, 1992; Kemmis, 1985; Zeichner, 1992, 1993; Nóvoa, 1999; Pimenta, 2002; André, 1995). No entanto, estes têm levantado também os riscos da prática pela prática, da responsabilidade individual, da ausência de diálogo entre educadores, da distância de uma postura crítica, enfim da ação docente desvinculada de práticas coletivas.

Fundamentando em Dewey, Schön (1992) postula a favor de uma formação profissional fundamentada numa epistemologia da prática, propondo romper com o paradigma da racionalidade técnica. Zeichner (1992, 1993). ao direcionar essa premissa para atuação do professor, propõe rever a posição de Schön por considerá-la uma prática individualizada – uma prática solitária.

Zeichner (1993) parte do princípio de que uma porção do conhecimento cotidiano não é clara para os professores, é tácito, implícito e rotineiro, contudo ao pensar/refletir sobre sua ação/sua prática, sobre as atividades que desenvolve está também criando saberes. A reflexão como produtora de um trabalho árduo pode levar à teorização. Desse modo, essa teorização – para ele teorias práticas do professor – que se desenvolve à medida que se reflete na/sobre a ação/sobre o ensino e as condições sociais que o produzem, colocando em outro patamar a relação teoria e prática, e rompendo com a tradição de que o conhecimento somente é produzido na academia pelos acadêmicos.

Assim, para Zeichner (1993), a ação reflexiva não se limita à questão técnica e nem pode ser tomada como uma atividade isolada do professor e sim uma ação contextualizada, a partir das condições sociais das instituições escolares, assim sendo postula a reflexão como prática social.

Nóvoa (1992) afirma ser importante que os cursos de formação de professores voltem seus olhares para a internalidade do processo educativo, assim como Tardif julga ser necessário considerar a epistemologia prática do professor – “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 13).

Nessa perspectiva, os dizeres de Sara nos revela uma ausência de uma política de formação continuada que contemple espaços de discussão, reflexão e re-elaboração de saberes e práticas. Existem poucas iniciativas nessa direção. E há que investir no sentido de ampliar as iniciativas de formação em espaços universitários e nas outras instituições escolares, pois somente assim o “professor crítico-reflexivo” deixará de ser apenas mais um *slogan* para compor a realidade dos professores e das escolas.

Pensar o ser professor de surdo deverá articular-se às políticas educacionais brasileiras, às políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada, e vincular o movimento de inclusão ao contexto das políticas públicas econômicas e sociais, ao que se está entendendo por escola inclusiva. Pensar o ser professor de surdo, hoje, impõe refletir as significações que estão sendo veiculados para educação dos surdos e que, atualmente, se configura com a sua inserção na classe do ensino regular referendando a necessidade de se estar todos em uma mesma escola, na escola inclusiva. As formas de ser (fazer) professor se ligam às exigências postas pela sociedade à escola.

Buscar analisar o que é ser professor nos movimentos dos discursos é concebê-lo como pessoa produtora e produto das circunstâncias sociais, cuja formação e qualificação é produto dessa estrutura social. Assim, não se justifica tecer análises no sentido de culpá-lo ou inocentá-lo dos problemas da educação, mas aprofundar as discussões em busca de uma apreensão que incorpore aspectos institucionais buscando superar análises mecânicas e românticas do papel do professor.

As análises parcelares embaçam o fato de que o professor não é o responsável maior, ainda que as insuficiências sejam inegáveis, e de que

ele é um ator da cena escolar, a cujos arranjos está subordinado. Trata-se de uma cena composta por vários personagens e comandada por diretrizes políticas e por representações sociais, indissociadas de tais diretrizes (SOUZA; GÓES, 1999, p. 167).

É inegável que a inclusão escolar impõe novos formatos para educação escolar. A cena tem que ser composta pelos diferentes personagens e o cenário demarca uma nova disposição para que as cenas sejam compostas. Existe uma demanda para que sejam criadas novas condições estruturais e de funcionamento das instituições escolares. Uma nova organização é pretendida, bem como uma re-significação da visão que se vem construindo acerca da educação das pessoas como necessidades educativas especiais.

As relações sociais no âmbito da escola, sofrem uma re-definição, e do mesmo modo, os sujeitos se vêem, na indefinição de papéis, com novas referências, e novas exigências profissionais, uma vez que os processos de ensino e de aprendizagem demandam e exigem do professor uma alteração de seus saberes e de seu saber fazer.

Em contrapartida, devido à dificuldade de reestruturação das escolas e de instrumentalização dos profissionais para se construir essa escola inclusiva, a “assunção” destes novos papéis leva o professor a um certo desconforto e insegurança, pois, muitas vezes, não se considera capacitado e com conhecimento para atender às demandas postas pelos diferentes alunos na sala de aula.

Além dessas questões, as próprias transformações que vêm ocorrendo, de forma acelerada, na sociedade, no campo da tecnologia e no mundo do trabalho, que, por sua vez, questionam e redefinem o papel da escola e do professor. Ao considerar-se que, para além das demandas postas pelas transformações da sociedade e a redefinição de educação para os excluídos (para todos), os professores vêm convivendo ainda com uma redefinição posta também pelas exigências e especificidades da educação de surdos.

A necessidade de construção de uma prática pedagógica inclusiva nos remete à discussão das experiências cotidianas da sala de aula, de professor e

aluno, na convivência com as diferenças (e na pretensa igualdade) e os sentidos que vão sendo construídos sobre si e sobre o outro nessas relações de ensino e aprendizagem. Nesse contexto se instaura um jogo, de papéis, de discursos, de sujeitos e de identidades. Novas cenas, compostas por novos atos, passam a compor uma outra peça – a escola inclusiva –, isto é, novas cenas exigem a incorporação de novos personagens que configurarão outros modos de “ser professor” e de “ser aluno” neste contexto. Por fim, são esses modos de incorporação e negação de papéis que vêm configurando novas “identidades pessoais e profissionais”, novos modos de ser e de se constituir professor.

A identidade do professor, também como construção histórica e social, é tecida com fios do poder estabelecido nas formas de organização das dinâmicas escolares, entre os diferentes sujeitos, seja entre professores e técnicos, seja professores e alunos, ou ainda alunos e técnicos. E nesse espaço e no jogo de tensão entre o conhecido e o desconhecido – a ser revelado na ação docente – é que nos, professoras, vamos nos constituindo porque como o aluno, o professor também se identifica na igualdade e na diferença – na inclusão – via (im)possibilidade de protagonizar as diferentes cenas do ensinar.

As análises implicam, assim, a necessidade de se entender os modos de ser professor de surdo, tendo em vista as significações sociais, e mais especificamente, as novas condições impostas por uma política educacional. A complexidade das transformações para construção de uma escola inclusiva implica desconstruções, que afetam e re-significam o ser professor, ainda que no imaginário e nas relações sociais a imagem que se tem do professor não atenda às mudanças por uma escola inclusiva. Portanto, o novo papel assumido pelo professor na escola inclusiva impulsiona/constitui uma nova identidade profissional.

Por certo, essa indefinição de papéis e a necessidades de reconstrução dos saberes docentes e das ações a serem desenvolvidas com os sujeitos surdos refletem-se nos projetos de formação docente, uma vez que as necessidades formativas também estão em constante re-definição. Logo, a instituição de programas de formação deve ser alimentada também pelo fazer

docente e em articulação constante com os estudos que envolvam os sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo indicia os modos como alunos surdos e professores têm significado a experiência escolar em que estão envolvidos e as imagens que vêm construindo sobre si nessas experiências, as relações estabelecidas com o saber, com o aprendizado, com as práticas pedagógicas e o que se diz sobre ser e saber. A análise destas significações implicou o pensar na inter-relações, como o professor significa estas experiências e a si mesmo, enfim é o pensar na relações de ensino e aprendizagem, ou ainda na tríade aluno-professor-conhecimento frente as novas demandas das políticas educacionais.

Considerando a necessidade de se construir práticas educativas que sejam realmente inclusivas é imperioso o investimento em projetos de formação que oportunizem ao professor refletir criticamente sobre o seu trabalho, sobre a sua atuação em um processo dialógico e contínuo, cuja prática seja ponto de partida para problematização e construção de saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Formação esta que deverá estar articulada ao projeto político educacional.

A partir do pressuposto de que a construção de conhecimentos e saberes se funda em processos de linguagem, somente é possível analisar a atuação do professor a partir dos discursos construídos nos percursos, nos des-encantos das vozes dos outros sujeitos que estiveram envolvidos com ele nas práticas educativas escolares, nas práticas de aprender e ensinar. Assim, embora tenhamos destacado os enunciados de Sara, estes se localizam na trama das relações entre os sujeitos, nas narrativas e discursos, no entrelaçado processo “[...] em que sujeitos e conhecimentos são simultaneamente tecidos” (MOYSÉS; GERALDI; COLLARES, 2002, p. 91). Isto é, a partir das narrativas, procuramos tecer uma discussão das relações entre os sujeitos, entre seus dizeres sobre as práticas educativas escolares, e derivar reflexões e indagações sobre a linguagem, as práticas educativas e as significações de si, por fim as possibilidades de caminhos satisfatórios para a educação de surdos. E, no tecer desses fios outros, que consigamos tecer... fios próprios... para o tecido da vida, da escola, da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*. História. São Paulo, v. 14, 1995.

AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: *Os desafios contemporâneos da história oral*. VON SIMSON, O.R.M (Org.). Campinas: CMU-Unicamp, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D.L.P.de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____.; FIORIN, J.L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

BEHARES, L.E. *Novas Correntes na Educação do Surdo: dos Enfoques Clínicos aos Culturais*. Documentos de trabajo del Proyecto PLU nº 9. Instituto de Lingüística, 1996.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

- _____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. *Portaria nº 1793/94*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Portaria nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Lei 4024/61*. Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.
- _____. *Lei 5.692/71*. Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-9394/96*. Brasília: Diário oficial, 1996.
- _____. *O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Auditiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CIAMPA, A. da C. *A Estória do Severino e a História da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: editora Brasiliense S/A, 1998.
- DELGADO MARTINS, I.M. Educação e Linguagem: Breve Síntese Histórica. In. PINHO E MELO, A. et al. *A Criança Deficiente Auditiva-Situação Educativa em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DIAS, T.R.S.; PEDROSO, C.C.A; ROCHA, J. *Uma Análise Sobre o Ensino de LIBRAS a Familiares Ouvintes de Alunos Surdos*. Disponível em

<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/tarciareginadasilveiradias.rtf> Acesso em 05 de novembro de 2003.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 01 de Abril de 2005.

ECO, U; SEBEOK, T. *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Nas Relações de Ensino o Aprendizado da Escuta. In: ALMEIDA, SILVA (Orgs.). *Textos, palestras e sessões temáticas*. III encontro Linguagens, leituras e ensino de ciências. FE/Unicamp, 2000b.

GERALDI, C.M.G. Refletindo Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A.. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GERHARDT, R. Palavras Para Quem Não Ouve Disponível em [http://www.Folha Online - Sinapse - Palavras para quem não ouve - 31-08-2004.htm](http://www.FolhaOnline - Sinapse - Palavras para quem não ouve - 31-08-2004.htm). Acesso em 02 de janeiro de 2005.

GESUELI, Z.M. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In: SILVA, I.R., KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z.M. *Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1998.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

_____. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U; SEBEOK, T. *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Os queijos e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

GIOVANI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A & CHAVES, S.M. (Orgs.) *Concepções e praticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. VYGOTSKI e Pierre Janet. In: *Educação e Sociedade*, no. 71. Campinas: CEDES, 2000a.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Smolka, A.L.B (Org.) *Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos Cedes No. 50*. Campinas-SP, 2000b.

_____. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M.C.R. de. (Orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000c.

_____.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____.; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

_____.;TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.I.; TESKE, O.(Orgs.) *Letramento e minorias* Porto Alegre: Mediação, 2002.

GONZALEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E.F.A., CHAVES, S.M. (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*.Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

GUATTARI, Z. *Caosmose: Um novo paradigma estético*.São Paulo: Editora 34, 1994.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *A questão da identidade cultural*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1995.

GURGEL, T. M. A. O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba/SP, 2004.

JOKINEN, M. alguns pontos de vistas sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

KRAMER, S. *Por Entre Pedras e Sonhos*. São Paulo, Editora Ática S.A., 1993.

LACERDA, C.B.F. de. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R. de, SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

_____.; GÓES, M.C.R. de. (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. *A Escola Inclusiva para Surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Roma: julho, 2003. [s.n].

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LODI, A.C.B; Harrison, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: _____, HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.I.; TESKE, O.(Orgs.) *Letramento e minorias* Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACLAREN, P. Pós-Modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia. In. SILVA, T. T. (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, E.G. A Integração escolar: reflexões sobre a experiência e Santa Catarina. In. *Revista Integração* n º12, Brasília, MEC/SENEB, 1994.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENEGON, V.M. Por Que Jogar Conversa Fora? Pesquisando no Cotidiano. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas Discursivas e Produções de Sentido no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paul: Cortez Editora, 2004.

MORIN, E. "Toffler e Morin debateram sociedade pós-industrial". World Media – Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo. 12-12-1993.

MOURA, M.C. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro-RJ: Revinter e FAPESP, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Ed. Ltda, 1991.

_____. (Org.). *Vida de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W.; COLLARES, C.A.L. *As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução*. Educ. Soc., Abr 2002, vol.23, no.78. Campinas, 2002.

ORLANDI, E.P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, S.P: Pontes, 2001.

PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Quieroz Editora, 1993.

PELUSO, I. dificuldades en la implementación de la educación bilíngüe para el sordo: el caso Montevideo. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PEREIRA QUEIROZ, M.I. P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: *Experimentos com histórias de vida*. VON SIMSON, O.R M. (Org.) São Paulo: Vértice, 1988.

PERLIN, G.T. Identidades surdas. In. SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Identidade Surda e o Currículo*. In. LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M.C.R. de. (Orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

_____. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: Pimenta, S.G.A. (Org.) *Saberes pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigostki. In *Educação e Sociedade*, no. 71. Campinas: CEDES, 2000.

PLANK, D.N. *Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMIREZ, P. Hacia la construcción de la educación bilíngüe/multicultural para los sordos em Colombia. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: o Impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M.K. de; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ROSA, A. da S. A Presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In: SILVA, I.R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SANCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SILVA, A.B.P. *O Aluno Surdo na Escola Regular: imagem e ação do professor*. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In.

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

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In. _____. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação*. Revista Pró-posições, v. 12. n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001.

SMOLKA, A.L.B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Cadernos Cedes – Educação Especial*, 23. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOES, M.C.R. de; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In *Educação e Sociedade*, no. 71. Campinas: Cedes, 2000.

_____.; NOGUEIRA, A.L.H. O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter)Regulação. In: OLIVEIRA, M.K. de; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, F.M.R. *Condições e Efeitos Para/Na Construção da Identidade Por Sujeitos Surdos: Focalizando Um Estudo de Caso em Escola Inclusiva*. 2002. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

SOARES, M.A.L. A Atuação do especialista em educação de surdos junto ao ensino regular. In: *XII ENDIPE – Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, 2004, Curitiba. CD-ROM.Curitiba-PR, 2004.

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

_____.; GÓES, M.C.R. de. O ensino para surdo na escola inclusiva: considerações sobre o excludente da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SPINK, M.J.P. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; MEDRADO, B. Produção de Sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológico para análise das práticas discursivas. In: _____.(Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000.

_____.; LESSARD, C; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação. Porto Alegre-Rs: Pannonica, n. 4, 1991.

TARTUCI, D. *A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento*. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

VYGOTSKI L.S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____.; Luria, A.R. – *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (original 1930).

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores – Obras Escogidas* – vol. 3. Madri: Visor, 1995 (original 1931).

_____. *Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología – Obras Escogidas* – vol. 2. Madri: Visor, 1993 (original 1934).

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Fundamentos de Defectologia – Obras Completas*, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación. 1989 (original de várias datas).

_____. *Fundamentos de Defectología – Obras Escogidas* – vol. 5. Madri: Visor, 1997 (original de várias datas).

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A.. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.