



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

CAMILA MACHADO DE LIMA

**EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS: (RE)PENSANDO SABERESFAZERES
DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Rio de Janeiro
2014

CAMILA MACHADO DE LIMA

Experiências e narrativas: (re)pensando *saberesfazer*es docentes na Educação de Surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU

***Experiências e narrativas: (re)pensando saberesfazeres docentes na Educação
de Surdos***

Camila Machado de Lima

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
(Orientadora)

Profa. Dra. Anelice Ribetto – UERJ/FFP
(Membro externo)

Prof. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS
(Membro externo)

Profa. Dra. Maria Elena Viana Sousa – UNIRIO
(Membro interno)

Prof. Dra. Maria Luiza Sússekind – UNIRIO
(Membro interno)

Rio de Janeiro
2014

Aos outros...

*Aqueles que, mesmo sem saber ou sem querer,
fazem suas vozes e gestos ecoarem e ressonarem,
possibilitando (trans)formações e encontros
entranháveis na diferença.*

AGRADECIMENTOS

Dizer “obrigada” é reconhecer esforços, aberturas, encontros, palavras e gestos infinitos dos outros em nos possibilitar crescimento, felicidade, amizade, aprendizagem, amor sem nada em troca. Dizer “obrigada” é recordar momentos que marcam profundamente esta trajetória de estudo e pesquisa, é recordar pessoas que fazem parte deste processo e me ajudaram a caminhar, me deram a mão e me apresentaram outros modos de ver, ouvir, sentir, compreender e estar no mundo...

* * *

A Deus, que sempre se mostra presente na singeleza e na simplicidade das coisas cotidianas da vida.

À mamãe e papai, Wilma e Nivaldo, que me ensinam a cada dia a ser uma pessoa melhor e me amam incondicionalmente. Esta dissertação também é fruto e mérito de vocês.

À minha irmã Cássia. Por todo amor dedicado a mim, além da disponibilidade em me ajudar sem que eu lhe pedisse.

Aos meus familiares, amigos e amigas. Agradeço imensamente o apoio, as orações, a torcida, as palavras de carinho e afeto.

Ao meu noivo, Wilian. Agradeço a ajuda, apoio, compreensão sem medida e incentivo para seguirmos e vivermos juntos cada nova etapa de nossas vidas.

À minha amiga Joice, companheira de aventuras acadêmicas! Agradeço seu apoio e amizade desde a nossa graduação.

À minha professora Carmen Sanches. Pelo carinho, pelas orientações (muito além de acadêmicas) e pelas ajudas. Professora exemplo de responsabilidade e compromisso com a educação. Como lhe admiro!

Aos companheiros de grupo de pesquisa. Obrigada pelas (des)aprendizagens coletivas nos encontros do grupo. Agradeço, em especial, a Tiago e Igor pela amizade que tecemos nestes dois anos de mestrado.

Às professoras Anelice, Maura, Maria Elena e Maria Luiza. Agradeço por aceitarem o convite para participar da banca. Obrigada, também, por me ajudarem a ver/ler/sentir outros modos de compreender a educação.

Às professoras, Elizabeth, Jéssica e Ana Paula, que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa com suas narrativas e experiências.

A todos e todas vocês: **Muito obrigada!**

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

(Eduardo Galeano, 2002)

RESUMO

Esta ação investigativa tem como objetivo pesquisar, com professoras ouvintes atuantes em redes públicas no estado do Rio de Janeiro com crianças surdas incluídas, práticas, *saberesfazeres* e experiências que permeiam, se (re)criam e se constituem no cotidiano escolar, lugar privilegiado de (trans)formação de políticas públicas para a educação. A pesquisa se interessa pelos modos como a política de educação inclusiva para surdos vem se materializando no *espaçotempo* escolar na relação entre diferentes sujeitos educativos, secretarias de educação, direção escolar, professores e estudantes. Desse modo, a investigação mergulha em narrativas docentes e elege a conversa como procedimento metodológico. Esta prática visa legitimar e tornar visíveis vozes das professoras que, ao narrar, assumem postura reflexiva e (re)vivem experiências e histórias de seus fazeres e saberes com sujeitos surdos. Não obstante, a investigação defende a surdez como diferença, e esta diferença acontece e se constitui na relação de alteridade. O que esta relação – entre professoras e estudantes – tem provocado a praticar e pensar a educação de surdos bem como a formação docente? Compreendendo a formação desde a experiência, a pesquisa se interessa por efeitos que a experiência produz, que acontecimentos a irrompem, o que ela nos provoca pensar. A conversa com as professoras tornou possível compreender diferentes sentidos e leituras do contexto da educação inclusiva bem como (re)pensar situações escolares e práticas pedagógicas produzidas e criadas na educação de surdos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação de Surdos; Formação Docente; Narrativas; Experiências Docentes.

RESUMEN

Esta acción investigativa tiene como objetivo buscar, junto con profesoras oyentes que actúan en redes públicas en la provincia de Rio de Janeiro con niñas y niños sordos incluidos, prácticas, conocimientos y experiencias que permean, se (re)crean y se constituyen en el cotidiano de la escuela, lugar privilegiado de (trans)formación de políticas públicas para la educación. La investigación se interesa por los modos que la política de educación inclusiva dirigida a las personas sordas viene materializándose en el *espaciotiempo* escolar en la relación entre diferentes sujetos educativos, secretarías de educación, dirección escolar, profesores y estudiantes. De esta manera, la investigación se sumerge en *narrativas docentes* y elige la conversación como un procedimiento metodológico. Esta práctica pretende legitimar y tornar visibles voces de las profesoras que, al narrar, asumen postura reflexiva y (re)viven experiencias e historias de sus quehaceres y saberes docentes con sujetos sordos. La investigación defiende la sordera como diferencia y esta diferencia ocurre y se constituye en la relación de alteridad. ¿Qué reflexiones y prácticas esta relación – entre profesoras y estudiantes – ha provocado en la educación de sordos como también en la formación docente? Comprendiendo la formación desde la experiencia, la presente búsqueda se interesa por los efectos producidos en la experiencia, cuáles acontecimientos irrumpen y lo que nos provoca a pensar. En conversación con las profesoras ha sido posible comprender diferentes sentidos y lecturas del contexto de la educación inclusiva bien como (re)pensar situaciones escolares y prácticas pedagógicas producidas y creadas en la Educación de Sordos.

Palabras-clave: Inclusión; Educación de Sordos; Formación Docente; Narrativas; Experiencias Docentes.

SUMÁRIO

PREFÁCIO: MAS COMO É QUE CHEGUEI AQUI?.....	10
1. ESCREVER E INSCREVER-ME NA PESQUISA: (RE)PENSAR-ME TIRANDO AS AMARRAS	15
2. CAMINHANDO NA/COM A PESQUISA: (CON)VERSÕES, DESVIOS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2.1 Modos outros de pensar a ciência: na tentativa de <i>apalpar as intimidades do mundo</i>	21
2.2 Pesquisar <i>com</i> professores(as): investigação educativa e cotidiano escolar	27
2.3 Narrativas conversadas e escritas: o ato de narrar-se e a experiência da escuta	35
3. EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM BREVE PASSEIO PELAS HISTÓRIAS DO OUTRO LADO	42
3.1 A invenção da surdez e seus desdobramentos na educação	43
3.2 Como são consideradas as pessoas surdas? Pensando políticas públicas para a educação de surdos de 2001 a 2011.....	54
3.2.1 Resolução nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	55
3.2.2 Lei nº 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Decreto nº 5.626/2005 – Regulamentação da Lei de Libras.....	57
3.2.3 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008.....	59
3.2.4 Resolução nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.....	61
3.2.5 Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências.....	63
3.3 “Ela não sabia que as mãos mexiam”: A Libras como <i>tática</i> de resistência de praticantes	65
3.4 Inclusão escolar dos estudantes surdos: pontos e contrapontos.....	70

4. MERGULHANDO NAS NARRATIVAS DOCENTES: O QUE ELAS DÃO A LER E PENSAR?	78
4.1 Inclusão e seus rumos nos cotidianos escolares: leituras minhas, delas, nossas	81
4.2 Língua Portuguesa: a língua que “falta” aos surdos?.....	93
4.3 Encontros, gestos, acontecimentos: (des)aprendizagens docentes com os estudantes surdos	99
5. PALAVRAS PARA DAR A LER E PENSAR: NOTAS PARA UMA CONCLUSÃO... TALVEZ!	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

PREFÁCIO: MAS COMO É QUE CHEGUEI AQUI?¹

Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?

(Clarice Lispector, 1998a)

Ao tentar estabelecer sentidos aos vários caminhos trilhados – os quais constituem a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional –, recorro a um pequeno recorte cronológico que me obriga a pensar em um início. Poderia ensaiar muitos inícios no mundo das relações entre educação, surdez, língua de sinais, formação docente... Contudo, resgato um acontecimento de minha infância que suscitou questionamentos e curiosidades que, ao longo dos anos, foram se desdobrando e resultaram, de certa forma, na minha pesquisa de Mestrado em Educação.

Com aproximadamente sete anos de idade, eu, criança, me distraía diante de um aparelho de televisão. Desenhos animados me divertiam e toda minha atenção voltava-se exclusivamente para apreciá-los. Porém, essa distração provocou em minha família dúvidas e hipóteses sobre uma possível perda auditiva, uma vez que, diante da TV, nenhum outro som era atendido por mim. Decidiram, então, me levar ao INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos – situado no bairro de Laranjeiras no município do Rio de Janeiro/RJ) para realizar o exame de Audiometria².

Lembro-me desse exame como se fosse ontem. Colocaram-me numa cabine acústica com um fone de ouvido e, na minha frente, havia uma parede de vidro na qual eu via, do outro lado, a fonoaudióloga que realizava o exame. Recordo-me que a fonoaudióloga falava algumas palavras e me pedia para repeti-las e também acionava alguns sons para eu identificar. Em outro momento, havia uma mesa dentro da cabine com diferentes objetos de formas e cores variadas e me era solicitado para pegar a peça referente ao que eu escutava e entendia por meio do fone de ouvido. Para mim, essa foi a parte mais divertida! Meus pais não sabiam me dizer ao certo sobre o resultado do exame, até que um dia, durante uma arrumação

¹ Verso do poema *Parece às vezes que desperto* de Fernando Pessoa (1990).

² *Exame da audição realizado através de instrumentos e avaliação da capacidade para perceber os diferentes sons da fala e permite a classificação de surdez em vários graus* (PERLIN & STROBEL, 2006, p. 20).

nos armários da nossa casa, encontramos o laudo que diagnosticava uma perda auditiva leve no ouvido esquerdo.

Entretanto, não foi a Audiometria o que mais chamou a minha atenção, mas, sim, *ver* inúmeras mãos se movimentando nos corredores do Instituto, *ver* conversas silenciosas, *ver* expressões faciais carregadas de sentidos. Muitas perguntas surgiram naquele momento:

- *Como eles conversam?*
- *Por que usam tanto as mãos?*
- *Como é não ouvir nada?*
- *As mãos se mexem rápido. Eles se entendem?*

A visita ao INES rendeu assunto em casa, com minha família. E ainda hoje, se ando pelos corredores do Instituto, essa memória vem à tona e me sinto novamente aquela criança com sete anos de idade perplexa com tantas imagens e gestos presentes naquele espaço.

Essa experiência, por si só, não motiva meu interesse em pesquisar e estudar acerca da Educação de Surdos e formação docente, mas possibilita e mantém diálogos e articulações com momentos outros que experimentei após esse episódio e que foram/vêm me constituindo: os cursos de Libras (Língua Brasileira de Sinais) realizados durante a minha formação profissional, a presença de uma criança com surdez em uma turma de Educação Infantil na qual lecionei, a vivência com os surdos e surdas na Pastoral dos Surdos da Igreja Católica, os diálogos com professores e professoras que atuam e pesquisam Educação de Surdos, a participação em eventos acadêmicos e culturais voltados para essa temática e para esse público, atuar como professora substituta no Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) no INES... Conjunto de experiências que me possibilitou e possibilita conhecer e compreender mais a respeito dos sujeitos surdos e seus modos de ser e estar no mundo. Foram e são acontecimentos que precisaram/precisam *da espera, do pensar devagar, do sentir, da atenção, do olhar, da paciência* (LARROSA, 2002), do ler palavras no ar, da perplexidade.

Aquele meu primeiro contato com a Libras na infância permaneceu em minha memória e, com o tempo, foi se redesenhando no curso da vida. Aprender a língua de sinais tornou-se, para mim, uma conquista: não representou apenas

abertura e possibilidades de comunicação, todavia, (con)viver com os surdos e surdas, (com)partilhar experiências, perceber e sentir no silêncio um *espetáculo de significados* (DORZIAT, 2009).

Em 2009 conquisto meu primeiro emprego público como professora na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu. No ano seguinte, tive meu primeiro contato com um sujeito surdo em minha turma. Turma de Educação Infantil, 18 crianças ouvintes com aproximadamente 5 anos de idade. Com essa criança surda me desafiei a buscar práticas que dialogassem com os compreendedores dela. Vivian apresentava resquícios de audição que possibilitaram o desenvolvimento da oralidade, porém sua fala não era totalmente compreensível devido à articulação diferenciada de fonemas da Língua Portuguesa. Ela não utilizava o aparelho auditivo há mais de um ano e a família não queria que a mesma aprendesse a Libras.

A comunicação, dela com as demais crianças e comigo, encontrava alguns empecilhos. Por um lado, ela não reconhecia algumas palavras que eu ou qualquer outra pessoa falasse; por outro, tanto eu quanto as crianças e outras professoras também tínhamos dificuldades para identificar palavras e frases por ela pronunciadas. Eu notava que Vivian ficava angustiada por não ser totalmente compreendida e também por não conseguir compreender satisfatoriamente o que dizíamos. Ao mesmo tempo, eu, enquanto professora, sentia-me incomodada com a imposição familiar de uso e aprendizagem da língua oral pela criança e repúdio à língua de sinais. Escolhi ensinar alguns sinais da Libras a ela e para a turma, na tentativa de apresentar que com as mãos também é possível se comunicar. Minha preocupação era possibilitar a ela a aprendizagem de outro modo de se expressar e se fazer entender. Posso dizer que minha postura e decisão político-epistemológica se configuram em *resistência surda*, na luta por manter viva a Libras e as culturas surdas contra as imposições e a hegemonização da língua oral que tentam fazer do(a) surdo(a) um(a) ouvinte não reconhecendo experiências e conhecimentos produzidos por esses sujeitos.

Antes de atuar nessa turma, eu já estudava a respeito da Educação de Surdos e da Libras por ter um grande interesse na inclusão desses estudantes nas classes que contém majoritariamente estudantes ouvintes. Uma inquietação que me

levou a intensificar leituras e pesquisas que resultaram na minha monografia do curso de Licenciatura em Pedagogia³.

Ademais, por participar da Pastoral de Surdos como intérprete e catequista, venho tendo contato com surdos e surdas jovens e adultos(as). Em algumas conversas, eles(as) me relatam um pouco da sua vida escolar, dos seus sonhos, dos entraves na comunicação com pessoas ouvintes, das situações de exclusão social, dos sucessos conquistados, dos obstáculos vencidos, dos desafios de aceitação de si e do outro, da vergonha – quando criança – de ser surdo(a), da dificuldade em aprender a Língua Portuguesa... Narrativas ímpares, experiências que nunca vivenciei por ser ouvinte, porém me fizeram ter olhar e escuta diferenciados, outra *leitura do mundo* (FREIRE, 1989)... Entretanto, uma leitura inacabada e em constante (trans)formação que me leva a caminhos outros, erigindo questionamentos que me movem a pesquisar.

No início de 2013, ingressei como professora substituta no INES, atuando no CAAF. Este setor realiza atendimento educacional especializado nas modalidades alternativo e complementar a crianças e adolescentes surdos e surdas que apresentam necessidades específicas de ordem cognitiva, neurológica, sensorial e de comportamento social agregadas a outras deficiências⁴ – quadro conhecido como *deficiência múltipla*⁵. Em geral, esses estudantes não estão incluídos nas turmas “regulares” do Instituto. No CAAF são desenvolvidos atendimentos psicopedagógicos conforme o programa de currículo funcional para cada aluno(a)⁶.

Quando passei no processo seletivo para professora dessa instituição, eu não sabia que a vaga seria para esse setor. Resisti em aceitar, tive medo por não ter experiência com esse tipo de atendimento educacional. Porém, eu teria que saber tudo a respeito desses estudantes antes mesmo de conhecê-los? Decidi por me arriscar! Correr o risco de me abrir ao desconhecido, a uma relação de *alteridade*

³ Licenciatura em Pedagogia cursada na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) através do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro) e concluída em 2011. Título da monografia: *A Libras no processo de inclusão dos alunos surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Nova Iguaçu: desafios e propostas*.

⁴ De modo geral, o CAAF atende surdos(as) que apresentam outros comprometimentos como: autismo, deficiência visual, intelectual e diferentes síndromes (algumas conhecidas e outras ainda desconhecidas). Em alguns casos a surdez é consequência de uma doença ou síndrome, em outros casos a surdez não está associada a elas.

⁵ Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea e).

⁶ Para mais informações: <http://www.ines.gov.br/educacaobasica/Paginas/caaf.aspx>

*radical*⁷. E o tempo todo me desafiei a educar o meu olhar para compreender os(as) estudantes além das suas “deficiências”, diagnósticos e laudos clínicos sobre seus comprometimentos cognitivos e neurológicos.

Foi um exercício cotidiano reconhecer esses(as) outros(as) que tanto mexem comigo, põem em xeque tantas (in)certezas e me movem a pensar a respeito das diferenças, da proposta/política de educação inclusiva... Tive dificuldades no início e até a rescisão do contrato⁸ eu ainda as tinha e, a cada dia, fui aprendendo e desaprendo. Apesar de esta pesquisa não ter como foco o trabalho desenvolvido no CAAF, experiências e acontecimentos produzidos em mim nesse espaço também perpassam esta investigação dialogando com experiências e narrativas das professoras que participam dela.

A *leitura do mundo* (re)criada e tecida por esse conjunto de experiências com sujeitos surdos transpassa a trama da minha formação pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que constitui em mim olhares outros a respeito da diferença surda, diferença essa que também se faz presente no cotidiano das escolas em processo de educação inclusiva. Esse é o tema que opto por investigar no mestrado!

⁷ Fui apresentada a esta expressão na minha qualificação pela professora Anelice Ribetto.

⁸ Precisei rescindir o contrato no final de 2013, pois passei no concurso público para professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Por ser um cargo de dedicação exclusiva, eu não poderia acumular outra função remunerada.

1. ESCREVER E INSCREVER-ME NA PESQUISA: (RE)PENSAR-ME TIRANDO AS AMARRAS

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

(Paulo Freire, 1996)

Ao ler, estudar, pesquisar e escrever para a elaboração deste texto dissertativo, processo que ocorreu desde meu ingresso no Mestrado em Educação, fui percebendo o quanto tenho me arriscado a pensar de modos outros, de lugares outros, a partir de olhares outros a educação – e por que não também a vida?

Sou professora há sete anos. Obtive minha certificação inicial em Curso Normal de nível médio, depois me graduei em Licenciatura em Pedagogia e agora estou no mestrado em Educação. Esse processo contínuo de formação acadêmica, praticamente sem interrupção de tempo, tem me possibilitado conhecer diferentes espaços educativos, diferentes vieses de pesquisa na área, diferentes reflexões acerca de práticas pedagógicas, diferentes leituras, diferentes experiências e relações que vão me (trans)formando. Nos grupos de pesquisa de que me aproximo e nas novas redes que vou constituindo, venho compreendo e arriscando-me a pesquisar e *aprenderensinar*⁹ de modos outros. Volto a olhar bem as minhas formações, concepções e práticas para ver se vejo diferente (KOHAN, 2011) do já visto.

A provocação em ver diferente do que vejo é vivida nas conversas nos encontros do *Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores*¹⁰ (GPPF/CNPq) e nas Orientações Coletivas – encontros de orientação para elaboração e prática da pesquisa e da escrita dissertativa. O diferencial desses encontros está na coletividade, na partilha e na participação ativa dos mestrandos do grupo de pesquisa (GPPF), que estão nesse mesmo processo, juntamente com a professora orientadora. Defendemos a abertura e a liberdade de cada um em falar,

⁹ No campo dos estudos com os cotidianos, a justaposição de termos possibilita uma apropriação plural dos seus significados, uma vez que, separados, afirmam a lógica dicotômica da ciência moderna. A juntabilidade das palavras é uma tentativa de romper com as dicotomias.

¹⁰ Para mais informações:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1697708KU1BMW3>

ouvir, opinar, sugerir no texto do outro possibilitando compreensões que talvez um único olhar não daria conta.

Tanto o GPPF quanto o grupo de orientação coletiva, coordenados pela professora Carmen Sanches Sampaio, são *espaçostempos* que têm me provocado novas inquietações e fortalecido outras que já me habitavam. Ao (re)pensar minhas práticas, percebo-me em “crise”, em transição. Ainda há amarras que precisam ser tiradas. Questiono-me sobre o modo colonizador como fui educada e ensinada a educar. Quais são minhas concepções de infância? De educação? De práticas pedagógicas? De fazer pesquisa?

Compreendo, ajudada por Kohan (2011, p. 31), que *no existen sentidos verdaderos o modos correctos esperando ser descubiertos. Existe el infinito trabajo descolonizador con nosotros mismos*¹¹. Nesse sentido, esta pesquisa não é só a minha escrita, não são apenas dados e análises de observações e leituras. Esta pesquisa é, antes disso, a minha inscrição no processo de investigação, processo no qual investigo o outro e pelo outro sou provocada a me investigar. Trabalho de (auto)formação e (auto)investigação. Aqui há alguns e muitos pedaços de mim!

* * *

Lembro-me do encontro de orientação coletiva ocorrido no dia 12 de novembro de 2012, quando levei ao grupo a primeira versão do meu texto da presente dissertação. Anteriormente a essa data, todos já o haviam recebido para leitura. As interferências no meu texto me incomodaram inicialmente, porém foram indispensáveis não só para o desenvolvimento da pesquisa, mas também para eu me questionar. Nesse dia, especificamente, a professora Carmem Sanches, ao comparar o projeto que eu havia enviado a ela no início do ano e a minha primeira versão dissertativa, me disse:

- *Camila, é notável o seu crescimento nessa escrita! Como você melhorou!*

Eu não tinha percebido isso ainda e foi essa fala que me provocou a ver-me e pensar-me, pois a minha escrita apontava uma mudança no pensar a

¹¹ (...) não existem sentidos verdadeiros ou modos corretos esperando por ser descobertos. Existe o infinito trabalho descolonizador conosco mesmos (Tradução minha).

educação e a pesquisa. Isso significa(va), a meu ver, que a mudança está(va) ocorrendo intimamente em mim. A cada encontro de orientação coletiva sou ajudada pelos outros a ver o que antes eu não via. Estou aprendendo a me abrir ao outro nesse *espaçotempo* para conhecer possibilidades de olhares, de escritas, de compreensões acerca da ação investigativa.

Sinto-me tirando amarras que me aprisiona(va)m num formato único, indiscutível e dominante de conhecimento, de escrita, de pesquisa... Sinto-me autorizada a escrever em primeira pessoa, apresentando de que lugar eu falo, por que pesquiso, o que sinto, o que me afeta e mexe comigo. Fui moldada, assim como muitos de nós, a não me inserir, a não me inscrever nos meus textos – apesar de serem frutos de reflexão pessoal, das experiências, das memórias. Escrever “eu” não me parecia algo acadêmico, tampouco a possibilidade de trazer a própria história de vida. Doutrinada a produzir uma escrita onde existia um “nós pesquisamos” que na verdade era “eu pesquiso”, um “nós pensamos” que muitas vezes era “eu penso”, um “nosso olhar” quando era somente o “meu olhar”. Quem estava pesquisando, escrevendo, lendo, concordando, discordando, duvidando, (des)gostando, se apaixonando, desistindo, insistindo era eu.

Obviamente, diversas vozes ecoam e participam das nossas pesquisas, compartilham pensamentos semelhantes, defendem as “mesmas” causas, permitem falas, cedem fotografias e espaços para contribuírem com a investigação. Vários outros estão aqui presentes na ausência. Logo, o texto entrelaça muitas visões e é escrito por várias mãos... A autoria é coletiva. Mas, a experiência da pesquisa e da sua escrita é singular, única e ímpar para cada sujeito.

Vale lembrar que a ciência moderna ocidental *consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico* (SANTOS, 2011, p. 81). Nesse ponto de vista, o que é produto da subjetividade não é aceito como conhecimento científico. Somos seres com crenças, com sentimentos, com diferentes maneiras de experimentar o mundo em que vivemos. Sabemos hoje que o conhecimento fruto das nossas experiências de vida é um dos pilares para a criação de um *conhecimento prudente para uma vida decente (Ibid.)*. Enquanto seres humanos epistêmicos e empíricos, precisamos assumir um *conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (Ibid.)* trazendo à tona o que antes fora rejeitado por produzir ruídos perturbadores na pesquisa científica: *prazer, paixão, emoção, estilo, biografia*.

Tornando, assim, o conhecimento que era *desencantado e triste* em um conhecimento que *reencanta o mundo*.

Enfim, a minha escrita continua com a minha inscrita nela assumindo o meu compromisso com a pesquisa e com os sujeitos aqui envolvidos...

Como professoras ouvintes¹² que atuam com estudantes surdos e surdas se relacionam *na* diferença? Que aprendizagens são tecidas nessa relação? De que modos o contexto da Educação de Surdos, no âmbito das políticas públicas, se materializa no *espaçotempo* da escola e da sala de aula? Quais memórias e experiências possibilita(r)am às professoras pensar a própria prática? Que *leituras do mundo* esses docentes vêm construindo com os(as) surdos(as)?

Estas são algumas perguntas que me movem a pesquisar com as professoras e também a investigar-me enquanto professora. Tais questões dão vida aos objetivos dessa ação investigativa, os quais são:

- Investigar *com* as professoras que atuam com estudantes surdos(as) *saberesfazeres* docentes (re)criados na própria prática. Que aprendizagens foram/são criadas e recriadas no processo de *aprendizagemensino*?
- Refletir com as narrativas docentes como vêm se consolidando nos cotidianos escolares políticas públicas para a Educação de Surdos, em especial, a educação inclusiva. De que maneiras as normativas que legitimam a implantação dessas políticas públicas se materializam nas práticas escolares? Que usos as professoras fazem com as intervenções políticas nas escolas? E com quais objetivos os fazem?

Então, carregando um gravador de voz e meu caderno de campo, encontro-me com as professoras em suas escolas, em suas casas e em diferentes espaços para conversar, pensar, indagar, compartilhar experiências e *aprenderensinar* juntas. E também compõem a pesquisa as narrativas escritas dessas professoras acerca de sua própria prática no cotidiano escolar. Portanto, trata-se de uma investigação a respeito de experiências educativas docentes que nos apresentam a possibilidade de abertura ao saber do outro e inclusive de si – processo esse que experiencio durante a pesquisa...

¹² Mais adiante apresento quem são as professoras parceiras e participantes da presente pesquisa.

2. CAMINHANDO NA/COM A PESQUISA: (CON)VERSÕES, DESVIOS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

E é inútil procurar encurtar caminhos e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.

(Clarice Lispector, 1998b)

Pensar a relação surdos(as) e ouvintes na educação pública brasileira atual é um desafio tendo em vista as marcas inveteradas nesse espaço: marcas monolíngüísticas, marcas da “normalidade”, marcas da “deficiência” e do “deficiente”. Padrões de aprendizagem são estabelecidos para todos igualmente. Logo, o estudante desejável é aquele cuja aprendizagem decorra no tempo previsto, aquele que nesse determinado tempo consiga “reter” todos os conteúdos “transmitidos”, aquele que saiba ler e escrever corretamente a língua oral oficial de seu país, aquele que não apresenta nenhum “desvio” de comportamento, de cognição ou de qualquer ordem que fuja às “normas”. E a estes fatores muito outros de ordem social, histórica e cultural também impactam nessa trajetória de sucesso/fracasso escolar.

Diante desse contexto, Skliar (1998b, p. 9) nos provoca a pensar: *qual é o espaço que permanece para se re-pensar as representações acerca das comunidades, etnias, identidades e subjetividades descentradas da norma e do projeto de homogeneização?* A fim de problematizar, perguntar, responder ou levantar hipóteses possíveis ao referido questionamento, é preciso pensar esse suposto lugar de lugares outros, na tentativa de *inverter epistemologicamente o problema da anormalidade, centrando-o na normalidade, isto é, fazendo do normal o problema mais significativo* (Idem, 2003b, p. 34).

Esses sujeitos “descentrados da norma”, dos quais Skliar nos fala, foram e estão situados à margem, discriminados, nomeados, ocultados, medidos, ignorados, silenciados, excluídos, classificados, subordinados, anormalizados, medicalizados. Quem são? Negros(as), mulheres, “deficientes”, surdos(as), indígenas, povos não ocidentais, homossexuais...

Hoje, muito se fala em *diversidade* e essa diversidade é representada justamente pelos *descentrados da norma e do projeto de homogeneização*. Ela se apresenta atualmente como um conceito político capaz de agregar as diferenças –

aceitando *apenas fragmentos ordenados do outro* (FLEURI, 2006) – com base na tolerância e respeito a elas. Na verdade, a diversidade é afirmada e marcada como um “desvio ao padrão” e os indivíduos que não se encaixam na ordem da normalidade precisam do nosso respeito, da nossa tolerância, da nossa assistência, da nossa aceitação, da nossa atenção. Dizendo nas entrelinhas: “Eles não têm culpa de não serem normais”.

Os discursos e práticas que envolvem a diversidade continuam, assim, por apontar e determinar o espaço do outro como desigual. A diferença, nessa perspectiva, é naturalizada e cristalizada. E esse outro,

aquele de quem necessitamos para podermos nos distinguir e para nos constituirmos como diferentes, passa a ser visto como um representante de uma categoria de sujeitos da qual devemos nos manter distantes para não nos tornarmos o mesmo (LOPES, 2011, p. 43).

É esse espaço que nos resta para pensar a diferença? A diferença não é característica somente dos sujeitos “descentrados da norma” tal como afirma o discurso da diversidade. A diferença está no campo da alteridade. Só é possível reconhecer o(a) diferente na relação com ele(a). Esse(a) outro(a), que é diferente, não o é por se “desviar do padrão”, mas por ser diferente de mim. Portanto, na mesma proporção, eu também sou o(a) outro(a) porque sou diferente na relação com o(a) outro(a).

Fazer do normal o problema mais significativo, como nos convida Skliar, é, portanto, pensar e produzir conhecimentos, experiências e saberes antes impossibilitados e invisibilizados devido aos padrões estabelecidos como verdade única, é pensar e produzir diferentes possibilidades de conhecimentos a respeito de nós próprios com os outros e dos outros conosco, é pensar e praticar a vida, a educação, a pesquisa, a ciência de lugares outros, de lugares que subvertam a ordem e nos façam *voltar a olhar bem o que foi (apenas) olhado* (SKLIAR, 2003b) [Grifo do autor].

Que caminhos podem possibilitar pensar a surdez e os sujeitos surdos de modos outros? De que opções teórico-metodológicas posso lançar mão para compreender experiências educativas dos professores e professoras com os estudantes surdos(as) em diálogo na diferença? Como me desafiar a romper com a visão permeada por “padrões”, “normalidades”, regulação e controle do projeto de

homogeneização de escola, de ciência, de pesquisa? Ou seja, que escolhas teóricas e metodológicas me ajudam a trilhar caminhos que, por sua vez, desencaminhem modos hegemônicos de produção do conhecimento?

2.1 Modos outros de pensar a ciência: na tentativa de *apalpar as intimidades do mundo*¹³

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso
saber:
(...) Desaprender oito horas por dia ensina os
princípios.*

(Manoel de Barros, 1994)

Quando pensamos, num primeiro momento, a respeito da relação entre professor(a) ouvinte e estudante surdo(a), logo pode nos vir à cabeça o fator linguístico e comunicativo. Nosso pensamento condicionado à dicotomia assim segrega: audição/surdez; normalidade/deficiência; língua oral/língua de sinais. Essa polaridade privilegia um campo em detrimento do outro, sendo o primeiro termo aquele que agrega importância e prestígios sociais (audição, normalidade, língua oral) e o segundo, “desprovido” do que o primeiro possui, é caracterizado como algo contrário, diferente, diverso, inaceitável: surdez – ausência/falta do sentido da audição; deficiência – que foge aos “padrões de normalidade”; língua de sinais – língua utilizada por uma minoria linguística “deficiente auditiva”. Dessa forma, os contextos são incomunicáveis e as *fronteras infranqueables*¹⁴ (NAJMANOVICH, 2005a), fazendo-nos cair numa armadilha: a de não questionar e pensar em caminhos outros para abordar aspectos relativos a ambos os conceitos sem ser de forma hierárquica e de *dualismo excludente* (*Ibid.*).

Dessa maneira, entre os termos dicotômicos há hierarquia e primazia de um sobre o outro. Enquanto determinados conceitos são alocados em posição superior, os demais permanecem à margem. Esse modo de racionalidade produz conhecimentos a partir do todo, haja vista que é na parte tomada/tornada como totalidade que se concentram explicações sobre as partes. Santos (2010a) chama essa racionalidade de *razão metonímica*.

¹³ *Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber*, de Manoel de Barros (1994).

¹⁴ (...) fronteiras intransponíveis (Tradução minha).

A razão metonímica, inscrita no seio da hegemonia da ciência moderna, tem como lógica a primazia de uma parte tomando-a como totalidade, assim, as demais partes não se explicam isoladamente desse todo. Não significa que as partes não existam. Pelo contrário, a razão metonímica considera a existência delas, contudo só é possível conhecê-las por meio de um todo, que é uma das partes determinada como referência. Portanto, uma existência das partes sem autonomia, uma existência dependente da totalidade, pois apenas essa possui “vida própria” sem elas.

O conhecimento produzido pela ciência clássica enquanto *paradigma dominante* explica, conhece e compreende o mundo reduzindo-o à compreensão ocidental de mundo. Trata-se, então, de uma lógica de racionalidade que se afirma como única, por ser hegemônica; completa, por apresentar totalidade; seletiva, por “peneirar” o que é ou não válido para ser considerado conhecimento.

Partindo desse ponto de vista, para conhecer a respeito da surdez, da língua de sinais e da “deficiência” é realmente necessário ter como referência principal a totalidade: a audição, a língua oral e a “normalidade”. Todavia, Santos propõe um modo outro de pensar, diria eu um modo ousado de pensar:

pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas (2010a, p. 101).

Pensar de modos que permitam visibilizar experiências e conhecimentos produzidos desperdiçados onde o todo da *razão metonímica* não mais exista, mas seja igualmente encarado como uma das partes em um conjunto no qual as diferenças sejam horizontais. Portanto, *pensar o Sul como se não houvesse o Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse o senhor (Ibid.)* e, inclusive, pensar o surdo como se não houvesse o ouvinte, pensar a língua de sinais como se não houvesse a língua oral, pensar a “deficiência” como se não houvesse a “normalidade”. Dessa forma, abre-se a possibilidade de pensar e criar conhecimentos outros, com princípios outros...

Para compreendermos esses princípios outros, retomo alguns pressupostos que apreendemos da construção e (re)produção de conhecimentos

“verdadeiros” a partir do *paradigma dominante* de ciência: ordem/determinismo, objetividade e separabilidade.

A ideia de ordem e estabilidade do mundo defende um conhecimento que está baseado na formulação de leis, na defesa de que *o passado se repete no futuro* (SANTOS, 2011). O conhecimento é visto de forma acabada uma vez que essa ordem e a estabilidade do mundo garantem a sua repetição. Entretanto, determinar uma verdade impossibilita a produção de respostas e perguntas outras, ou seja, de conhecimentos e saberes outros.

Sob esse ponto de vista, manter a ordem pressupõe progresso. Ordenar é inibir o caos de forma a dominar e regular a realidade separando o conhecimento que serve e o que não serve. O caos é entendido como desordem, pois afeta o desenvolvimento da sociedade segundo os interesses da classe dominante. As pesquisas realizadas sob esse viés possuem metodologias com regras bem definidas, a fim de controlar os resultados para serem considerados “verdadeiros”.

Desse modo, supervaloriza-se a objetividade em detrimento dos saberes construídos empírica e emocionalmente pelos sujeitos, bem como os conhecimentos do senso comum e dos estudos humanísticos (dentre eles: históricos, jurídicos, filosóficos, literários e teológicos) uma vez que a nova racionalidade científica *nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas* (SANTOS, 2011, p. 61).

No campo do modelo ocidental de racionalidade científica, sujeito e objeto ocupam papéis e funções definidas: o primeiro, absolutamente desinteressado e neutro, age sobre o segundo (passivo) na tentativa de conhecê-lo. Entende-se o sujeito como um ser humano, epistêmico e civilizado; enquanto o objeto – mesmo que sejam homens e/ou mulheres – não passam de meros objetos, seres não-humanos para fins de estudo e análise. Corroboro com a afirmação de Santos (2011, p. 83) referente ao objeto não-humano e não-epistêmico: *isso é nada mais nada menos do que a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto*.

E esse objeto para ser conhecido é dividido em múltiplos fragmentos reduzindo a sua complexidade. *Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou* (Ibid. p. 63).

Segundo Morin (s/d), a mutilação do conhecimento e a sua divisão em partes produzira, assim, um conhecimento insuficiente sem diálogo entre outros campos do saber.

Enfim, acerca da questão levantada no parágrafo anterior, compartilho da pergunta de Najmanovich (s/d): *¿tiene sentido seguir pensando en términos de un sistema aislado, mecanizado y estandarizado si el mundo en que nos toca vivir es el de la diversidad, las redes y la complejidad?*¹⁵

Os pilares que sustentavam o pensamento moderno ocidental são tensionados e os princípios que antes o regiam deram lugar a outros: história, imprevisibilidade, interpretação, desordem, espontaneidade, criatividade (SANTOS, 2011). Assim, os conhecimentos se entrelaçam, se fundem em teias complexas com outros conhecimentos. Teias nas quais os paradoxos se dissolvem, dialogam, se emaranham e

nos convidan a cuestionarnos nuestras creencias, paradigmas y teorías de una manera radical: inventando nuevas dimensiones que nos lleven a construir paisajes cognitivos diferentes en los cuales la presencia de las paradojas no entraña dificultad alguna (NAJMANOVICH, 2005b, p. 8).¹⁶

Tal postura epistemológica exige ousadia em atravessar as fronteiras do nosso próprio pensamento dicotômico e fazer emergir possibilidades outras entre as teorias. *E no se trata de un mero cambio de paradigmas, sino de formas de experimentar el mundo y producir sentido, de interactuar y de convivir, una transformación multidimensional en permanente evolución (Idem, 2005a, p. 14)*¹⁷. Experimentar, viver, sentir e estar no mundo de modos outros nos possibilita criar e produzir conhecimentos reconfigurados. Pensar o surdo como se não houvesse o ouvinte não é desconsiderar as relações históricas, culturais, sociais entre eles, todavia construir conhecimentos e saberes que não tenham como referencial os conhecimentos e saberes “totais” produzidos pela ciência clássica.

¹⁵ (...) tem sentido seguir pensando em termos de um sistema isolado, mecanizado e padronizado se o mundo em que nos toca viver é o da diversidade, das redes e da complexidade? (Tradução minha).

¹⁶ (...) convidam-nos a questionarmos nossas crenças, paradigmas e teorias de uma maneira radical: inventando novas dimensões que nos levam a construir paisagens cognitivas diferentes nas quais a presença dos paradoxos não implica dificuldade alguma (Tradução minha).

¹⁷ (...) não se trata de uma mera mudança de paradigmas, mas de formas de experimentar o mundo e produzir sentido, de interagir e de conviver, uma transformação multidimensional em permanente evolução (Tradução minha).

Segundo Morin (2003), o conhecimento a respeito de nós mesmos não foi possível devido ao isolamento do indivíduo do meio em que vive, da separabilidade dos sujeitos de sua afetividade, das suas relações sociais, do seu meio natural... E Santos (2011) complementa que, deste modo, chegamos ao século XX com uma urgente necessidade de conhecermo-nos. Esse conhecimento *mínimo, desencantado e triste (Idem)* que outrora fora (re)produzido fechando as portas a muitos outros saberes sobre o mundo se mostra no tempo presente *ambíguo e complexo*. Assim, acredito na *sociologia das ausências*, proposta por Santos (2010a), que pretende ampliar o presente agregando a ele as experiências, saberes e conhecimentos subtraídos pela *razão metonímica*.

Em diálogo com o que nos apresenta Santos, Morin também nos ajuda a pensar, a construir conhecimentos, significados e sentidos do/no/com o mundo de modo outro a partir do pensamento complexo. O autor explica que originalmente a palavra *complexus* quer dizer *o que tece junto, em conjunto*. Portanto, o pensamento complexo se preocupa em *complementar o pensamento que separa com outro que une*. Não se trata de desconsiderar os conhecimentos produzidos e os desperdiçados pelo modelo de racionalidade ocidental, mas de colocá-los em dialógica:

O princípio dialógico une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade (MORIN, 2000, p. 204).

Assim como Morin, Najmanovich (s/d) afirma que a complexidade não é um ponto de chegada, e sim um modo de questionamento e de interação com o mundo. Nesse sentido, na perspectiva da complexidade não há uma prática rigorosa que detém um estilo e uma metodologia de “como pensar” inerente aos “padrões” estabelecidos de pesquisa e de conhecimento, contudo é uma *maneira de fazer com* (CERTEAU, 2012) os (des)conhecimentos no exercício de olhar para além da visão/mente unidimensionais e compartimentalizadas.

Como sabemos, a ciência moderna cria um modelo de racionalidade que pretende conhecer a verdade e reproduzi-la como única e fechada. Na perspectiva do pensamento complexo, há a possibilidade de compreender estes conhecimentos produzidos pela ciência moderna de modos outros por meio da

tessitura de conhecimentos flexíveis, abertos e legítimos a respeito das realidades que nos cercam, das *intimidades do mundo*, como nos diz Manoel de Barros.

Modos de pensar e produzir conhecimentos a partir da complexidade vêm conquistando espaço no campo das pesquisas educacionais. Os estudos do cotidiano, que incorporam a noção de complexidade, possibilitam

entender a complexidade inerente aos processos *aprendizagemensino* que precisam ser lidos e compreendidos enquanto processos complexos, em que os múltiplos elementos constitutivos são indissociáveis uns dos outros: as formulações teóricas aprendidas, os textos estudados, as ideologias e epistemologias que os inspiram, as práticas cotidianas, os desejos, as possibilidades, as negociações de sentidos, os discursos, os conhecimentos e modos de estar e se expressar no mundo dos *teóricospraticantes* da vida cotidiana (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 70) [Grifo das autoras].

Nesse movimento de pensar a complexidade que envolve o processo *aprendizagemensino*, diferentes vozes e conhecimentos se emaranham: conhecimentos científicos e teóricos da profissão docente, conhecimentos prévios dos estudantes e professores(as), conhecimentos construídos na prática docente, conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos das culturas e comunidades surdas... Muitas experiências e conhecimentos antes ignorados, desvalorizados e negados pela mentalidade da lógica dicotômica ou, ainda, produzidos como inexistentes, agora fazem parte de um cenário vital que não pretende se constituir por meio de exclusões (NAJMANOVICH, 2005b, p. 11).

As pesquisas educacionais, quando articuladas a essa epistemologia, reconhecem a multiplicidade de significados inerentes ao *espaçotempo* escolar realizando diálogos entre diferentes fatores e conhecimentos que interferem e são construídos pelos sujeitos envolvidos. Por isso, a escola é um *lugar praticado* (CERTEAU, 2012), ambíguo e complexo. Ambíguo porque é possível interpretá-la e compreendê-la a partir de diversos caminhos, e complexo porque esses caminhos podem ser tecidos em conjunto, na tentativa de construir compreensões a respeito das relações estabelecidas na escola, das políticas públicas educacionais e suas materializações nas instituições escolares, nos currículos e propostas pensadas e implantadas para a educação. E como se desafiar a pensar com e para além dessa ambiguidade senão com os sujeitos que a vivem e transformam cotidianamente?

2.2 Pesquisar *com* professores(as): investigação educativa e cotidiano escolar

O outro não é o ser em questão nem o ser em questão da pergunta sobre o outro. O outro é aquele que (nos) coloca, que nos entrega, que nos oferece a primeira pergunta.

(Carlos Skliar, 2012)

A instituição escolar é compreendida como espaço de transmissão dos saberes culturalmente construídos pela humanidade ao longo do tempo. A palavra transmissão pode ser entendida de diferentes modos: transmissão como transferência de saberes, no que se aproxima do que Freire (2012) nomeou de *educação bancária*, na qual o ato de ensinar é compreendido como depósito de conhecimentos pelos professores (detentores dos saberes) na mente dos alunos (receptores dos saberes), marcando uma relação de desigualdade de inteligências; e transmissão como experiência de recriação de saberes produzidos pela humanidade: uma educação que transmite saberes abre-se à alteridade constitutiva de relações educativas que formam e transformam conhecimentos ao longo das gerações (BÁRCENA, 2011).

Penso que ao compreendermos a educação enquanto transmissão modificadora de saberes e conhecimentos ao serem recriados por professores, professoras, alunos e alunas, abrem-se possibilidades de percebermos a produção de *saberesfazeres* docentes que vão se modificando, resistindo e se transformando no cotidiano escolar. Porém, tantos os(as) estudantes quanto os(as) professores(as) são sujeitados às (des)ordens, (des)mandos e interferências das Secretarias de Educação e outros órgãos ligados a elas, os quais se pautam na concepção de educação como transmissão “bancária”. Um exemplo são as avaliações externas que visam medir a aprendizagem e o ensino realizados nas escolas – conteúdo transmitido deve ser conteúdo retido e apreendido –, contudo, mostram resultados insatisfatórios de acordo com os parâmetros esperados. Costuma-se culpabilizar a escola por causa dos maus resultados... Mas a escola, enquanto instituição, é composta por sujeitos. Então a culpa é compartilhada? Não. Em geral, recai sobre os(as) professores(as), já que são eles(as) os(as) responsáveis pela aplicação e “transmissão” dos conteúdos curriculares. Sabemos que a dimensão dessa “culpa”

de não qualidade¹⁸ educacional é muito maior do que podemos imaginar e envolve diversos fatores culturais, sociais, históricos, políticos.

Trago essa reflexão para repensarmos o(s) espaço(s) que os(as) professores(as) vêm ocupando nas discussões que dizem respeito à educação pública do Brasil. Não preciso ir muito longe para apresentar essa realidade. Eu senti e sinto na pele... Quantas vezes determinações são enviadas à escola para que se cumpra um programa que nada tem a ver com a nossa realidade?... Quantas vezes a Secretaria de Educação pressiona diretores, e conseqüentemente os professores e professoras, para obterem bons resultados na Prova Brasil/ Provinha Brasil¹⁹?... Quantas vezes vejo professores(as) trabalhando com base nas provas anteriores das avaliações externas cotidianamente para que sua turma alcance a meta estabelecida?... Quantas vezes a escola é “objeto” de pesquisa da universidade com aplicação de entrevistas e questionários fechados que impossibilitam o diálogo e a abertura ao outro?...

Agora, quantas vezes a Secretaria de Educação e seus agentes foram até a escola para escutar os professores e as professoras? Quantas vezes houve produção coletiva de projetos e programas para as escolas segundo as realidades e demandas do cotidiano? Quantas vezes a escola básica foi espaço de pesquisa e diálogo com a universidade? Quantas vezes os docentes foram ouvidos e tiveram seus conhecimentos, vozes e práticas legitimados? Onde estão os(as) professores(as) nos debates que propõem interferências e intervenções nas instituições escolares e inclusive nas práticas pedagógicas? Somos nós, professores e professoras, que estamos na escola diariamente vivendo imposições, transgredindo ou cumprindo as ordens, entrando em conflito entre o que acreditamos ser esse espaço e a educação e o que nos chega “de cima para baixo”...

¹⁸ O conceito de qualidade da educação apresenta múltiplas significações e dimensões envolvendo tanto os contextos extraescolares quanto os intraescolares. Contudo, as políticas públicas e os órgãos educacionais insistem em apontar a qualidade educacional apenas no que se refere aos quesitos de quantificação e medição de resultados provenientes das avaliações externas.

¹⁹ Prova Brasil e Provinha Brasil são avaliações desenvolvidas pelo INEP/MEC para diagnóstico, em larga escala, do desempenho educacional das instituições escolares e dos estudantes por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A Prova Brasil é aplicada a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino; A Provinha Brasil avalia o nível de alfabetização das crianças do 2º ano de escolaridade. Para mais informações: <http://provabrasil.inep.gov.br/> e <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>.

A fim de romper e fugir de toda essa lógica de fazer pesquisa e produzir conhecimento da ciência moderna, não assumo uma investigação *sobre* os professores(as), mas *com* eles. A preposição *com* apresenta aqui diferentes sentidos que também carregam alguns princípios da pesquisa: partilha, confiança, horizontalidade, igualdade, interferências mútuas e, por isso, também estranhamento, tensão e conflito. Os professores e professoras não são os objetos de estudo sobre os quais me debruço, ajo, ofereço estímulos, espero respostas, observo. Não! São sujeitos que experienciam, vivem, participam, pensam, refletem, aprendem, ensinam, conversam, sentem, praticam (d)o/no/com o cotidiano escolar. E é isso que me interessa!

Os sujeitos da pesquisa são três professoras ouvintes que atuam na Educação de Surdos – duas professoras trabalham em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)²⁰ e uma é professora-intérprete de Libras – em duas redes públicas de educação no estado do Rio de Janeiro²¹. Em linhas gerais, as SRM são espaços onde são oferecidos, pelo governo, atendimentos educacionais especializados (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial, a saber: alunos com deficiência, superdotação ou altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento.

As professoras que atuam nesses espaços de AEE, diferentemente da professora-intérprete, não vivenciam diretamente com os estudantes surdos o que acontece nas salas de aula, porém são afetadas pelos discursos que os(as) estudantes levam até elas, pelas ações e imposições das Secretarias de Educação e das direções escolares. O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 – que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado – estabelece como um dos objetivos desse atendimento *garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular* (Art. 3º, inciso II). Sendo assim, as professoras participam, experimentam, se envolvem e realizam trabalhos juntamente ao ensino “regular”.

Esta investigação tem como eixo experiências docentes nestes espaços de atuação das professoras. Entretanto, o que conhecemos sobre

²⁰ Mais adiante apresento os documentos oficiais que regulamentam este atendimento bem como seus objetivos e finalidades.

²¹ Por assumir um compromisso ético com as professoras desta investigação, atendo ao pedido feito por algumas professoras em não divulgar qual a rede pública de ensino em que trabalham de modo a preservar informações que se dirigem diretamente às suas secretarias de educação e direções escolares.

experiência? Prontamente a palavra *experiência*, relacionada à profissão docente, pode nos remeter à ideia de acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo. Penso, a partir de Larrosa (2002), Ferré e Domingo (2010) que experiência não se resume apenas à ação e prática profissional que se aperfeiçoa com o tempo, mas experiência como um saber que se tece com a vida.

Larrosa (2002) nos ajuda a pensar que compreensão de experiência estamos defendendo. Segundo ele, o *saber da experiência* é diferente do *saber das coisas*, esse se refere às informações que aprendemos, ouvimos, lemos, estudamos, vimos, porém apenas apreendemos essas informações. Ao contrário do *saber da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana* (p. 26), assim, a experiência está intimamente ligada às produções de sentidos elaborados pelos sujeitos a partir do que nos toca e nos acontece singularmente. A experiência acontece para além da epistemologia, para além do que se conhece, ela se dá na relação de saberes cotidianos. Sendo assim, o *saber da experiência* se difere do saber da informação, do saber científico, do saber da técnica haja vista que independem da experiência particular, subjetiva, singular.

As professoras participantes da investigação são atuantes na Educação de Surdos. Apresentam formação acadêmica na área, algumas militantes nas causas sociais, políticas e educacionais dos surdos e surdas, outras recém-chegadas ao campo ou com anos de trajetória profissional... Enfim, perfis variados, experiências singulares e formações diferenciadas constituem o fazer e pensar pedagógicos dessas profissionais. Assim, ao pensarmos numa formação desde o ponto de vista da experiência, o mais importante não é o tema ou o conteúdo da formação, mas os efeitos que ela provoca em cada sujeito (RIBETTO, 2011b).

A certificação inicial ou continuada que nos profissionaliza em um determinado campo do conhecimento ou ainda os anos que se sucedem com o tempo de serviço são os espaços validados e oficiais de formação, são possíveis de serem comprovados, determinados, planejados. Entretanto, elimina as relações construídas no cotidiano, os conflitos, as inseguranças, os não-saberes, a alteridade. Anelice Ribetto (2011b p. 112), dialogando com Larrosa, nos provoca pensar que *a formação tem que ser outra coisa além do que eu já sei, o que eu já penso, o que eu já sinto*.

Garcia e Alves também me ajudam a defender uma formação de professores que

se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácteatória*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. (2012, p. 489-490) [Grifo das autoras].

Estes diferentes contextos de formação não são fechados em si, porém se articulam mutuamente de maneiras diversas, constituindo-nos permanentemente. Por isso, considerar apenas a certificação inicial e o tempo de atuação profissional enquanto formação empobrece o *ser professor(a)*, empobrece a docência no seu exercício uma vez que são ignorados outros *espaçostempos* que se incorporam à prática docente. A formação é, nesse sentido, complexa uma vez que é tecida por diferentes fios e contextos que se relacionam entre si possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Acredito e defendo a escola como lugar de produção de conhecimentos, saberes e teorias pelos professores no exercício da profissão. Nesse *espaçotempo*, nossas experiências são *potencializadas pelas perguntas e questões dirigidas a nós mesmos, aos nossos outros significados, à nossa realidade, ao nosso não saber* (PRADO & CUNHA, 2008, p. 97). Formar-se se relaciona intrinsecamente com a nossa reflexão a respeito do nosso trabalho, dos acontecimentos, das ideias e das experiências que irrompem na nossa vida.

A experiência se tece justamente com *ruídos perturbadores* da construção de conhecimentos pela ciência moderna: *prazer, paixão, emoção, estilo, biografia...* (SANTOS, 2011). Ao tomarmos esses ruídos enquanto elementos constitutivos de recriação de saberes e conhecimentos, nos abrimos para ver, valorizar e reconhecer *experiências desperdiçadas* pautadas na *razão metonímica*, numa razão que se pretende ser total e referência para a compreensão do mundo. Entretanto, há uma *riqueza inesgotável de experiências* (*Ibid.*) a serem descobertas e visibilizadas.

Nesse sentido, esta investigação corrobora com o conceito de *sociologia das ausências* de Boaventura de Souza Santos (2010a, p. 105), pois pretende tornar presentes e visíveis experiências docentes – e também discentes – desperdiçadas, criando *condições para ampliar o campo das experiências credíveis*

neste mundo e neste tempo. Este conceito muito nos ajuda a pensar a respeito da formação docente, ainda muito pautada em preparação e capacitação de professores como únicos modos para a melhoria do ensino. Faz-se necessário ampliar e tornar presentes possibilidades outras de formação e de experiências docentes.

As experiências não podem ser ensinadas, planejadas e suas consequências medidas. Elas são imprevisíveis, inesperadas e implica a criação de significados novos para o vivido. Na medida em que ela nos afeta, nos toca, nos provoca, empreende o movimento de pensar-se, repensar-se, formar-se. Confirma-se, por meio da experiência, a nossa incompletude e nosso conhecimento inacabado, pois a cada experiência que nos acontece produzimos saberes, sentidos outros e ainda não saberes.

Ao interessar-me pelas experiências docentes produzidas na Educação de Surdos, também me abro à experiência de aprender com o outro. Já que as experiências são impossíveis de serem ensinadas e planejadas, a pesquisa apresentada não é fixada e fechada em um modelo metodológico com etapas a serem seguidas e cumpridas visando ao resultado esperado ou à confirmação das hipóteses previamente levantadas. Versa-se por uma investigação que constrói seu rumo no caminhar (DOMINGO & FERRÉ, 2010), pois implica encontros, conflitos, estranhamentos, (des)conhecimentos, (des)aprendizagens, dúvidas, (in)certezas, acontecimentos, irrupções... Ou seja, o caminho – que se faz caminhando – nos apresenta pistas para as próximas ações e nos motiva a fazer novas perguntas. O itinerário da pesquisa é um processo incerto, um caminho que emerge na experiência do fazer pesquisa *com e lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas* (*Ibid.*, 72-73)²².

A concepção de investigação proposta por esses autores, a qual corroboro, está totalmente tecida com a forma como entendemos a educação. Ambas oportunizam viver experiências que *permitam ampliar, renovar, contrastar, enriquecer el sentido de ser y estar en el mundo*²³ ao pensar a respeito do vivido e do saber fruto das experiências, isto é, pensar-se, refazer-se, repensar-se. Praticar

²² (...) o que constitui ao investigador como tal é a capacidade de abertura para ver novas perguntas e possibilitar novas respostas. (Tradução minha).

²³ (...) permitam ampliar, renovar, contrastar, enriquecer o sentido de ser e estar no mundo (Tradução minha).

uma pesquisa *com* o(a) outro(a) é processo formativo e dialógico, assim como o ato pedagógico, ambos ofícios delicados *no solo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos*²⁴(DOMINGO, 2011a, p. 39). Assim, podemos entender a prática educativa de outro viés, para além de uma ação sobre o outro, mas como uma relação de escuta do outro que possibilita a modificação de si.

Abrir-se ao outro ou à outra no desafio de conhecer a respeito do que nos é estranho, abrir-se à possibilidade de encontrar (in)certezas e perguntas outras que antes não foram suscitadas e, inclusive, respostas que talvez não correspondam às nossas expectativas... Trata-se de uma aprendizagem baseada na alteridade, de aprender a ver e entender as coisas de outra maneira (DOMINGO & FERRÉ, 2010) e de uma investigação que me permita conhecer de outros modos, que me afaste das meras observações, que me aproxime das experiências do(a) outro(a), que me abra à experiência da aprendizagem, que me convide a mudar de lugar, de olhar, de sentir e de pensar.

Apoiando-me nesses autores, realizo uma investigação da experiência educativa, que significa

adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al conocer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos²⁵ (*Ibid.*, p. 45).

O propósito desta investigação é realizar reflexões educativas a respeito das variadas leituras de experiências, apresentando possibilidades de perguntas e sentidos pedagógicos que a pesquisa é capaz de suscitar.

* * *

Pesquisar *com* os sujeitos praticantes, segundo Ferraço, *implica assumir uma dimensão de invenção para a prática, ou seja, implica considerarmos*

²⁴ (...) não só porque tratamos com outras pessoas, mas também porque tratamos conosco mesmos (Tradução minha).

²⁵ (...) adentrar-se nos mundos subjetivos, incertos, ligados ao conhecer, ao singular, e a partir daí, tentar sustentar, em primeira pessoa, a pergunta sobre seu sentido educativo; isto é, tentar revelar as perguntas pedagógicas que nos suscitam aquelas experiências que estudamos (Tradução minha).

que os sujeitos não apenas passam pelas situações e coisas, mas sempre deixam suas marcas, seus usos/consumos nessas situações e coisas (2012, p. 103). E a escola é *espaçotempo* de negociação, tensão, conflitos, invenções e diferenças... Cada um(a) deixa sua marca, sua forma de uso e de consumo desse espaço. Sendo assim, não é possível compreender mais o professor

como um mero profissional que faz uso de conhecimentos produzidos por outros e que age de forma passiva no cotidiano de suas tarefas, surge o reconhecimento dos saberes construídos pelos docentes no âmbito do seu trabalho, onde os mesmos organizam, sistematizam e orientam suas ações. (LOPRETTI; PRADO; RIZZO, 2009, p. 139).

Certeau (2012) nos ajuda a pensar essas práticas do cotidiano. Segundo ele, caminhar, falar, ler, habitar apresentam *maneiras de fazer* e de atuar no espaço. Os *lugares praticados* pelos indivíduos demonstram os *usos* que fazemos desse espaço conforme as relações com o outro, com a arte, com as circunstâncias, com a história, com a dinamização social... E a escola é um desses *espaços praticados* por diferentes sujeitos – estudantes, professores(as), diretores, coordenadores, funcionários, porteiros, inspetores – que fazem *uso* dele e produzem *táticas e astúcias* variadas.

As *maneiras de fazer*, ou as práticas, não se caracterizam apenas por atividades as quais seriam tomadas pela teoria como objetos, mas as *maneiras de fazer* organizam também a criação de teorias (*Ibid.*). Portanto, os fazeres dos sujeitos docentes constroem teorias, que voltam às práticas num processo constante da circularidade *prácticateoriaprática*.

Pesquisar *com* as professoras, obviamente, traz desafios! Alves destaca ainda que há a *necessidade de superar os limites que os modos de fazer ciência a partir da Modernidade foram colocando para se compreender as questões do cotidiano* (2010, p. 73). E, nesta pesquisa, busco me aproximar da riqueza do cotidiano escolar e do processo de *aprendizagem ensino* para compreender o que estudantes e professores produzem, constroem e negociam nesse ambiente de *marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares* (OLIVEIRA, 2002, p. 186).

A escola é *espaçotempo* complexo e ambíguo. Está intrinsecamente ligada também às políticas educacionais pensadas e planejadas para ela. Modelos de avaliações, conteúdos curriculares, políticas diversas pro(im)postas às instituições. Políticas governamentais pensadas, criadas, idealizadas considerando os cotidianos idênticos sem se preocuparem em como os programas e projetos elaborados podem interferir no cotidiano da escola com os sujeitos praticantes desse espaço – essa é uma preocupação de quem está na escola, vivendo-a e experienciando-a a cada dia. Esses “pacotes” dificilmente são aceitos como “ideais”. Há resistências, há subversões da ordem e do poder. Para Certeau (2012), essas resistências e subversões são as *táticas*.

Retomo aqui os objetivos da pesquisa: investigar com as professoras que atuam com estudantes surdos e surdas *saberesfazeres* (re)criados na prática docente e problematizar, por meio das narrativas docentes, como vêm se materializando nos cotidianos escolares as políticas públicas para a Educação de Surdos, em especial, a educação inclusiva. Logo, interesse-me em pesquisar *com* as professoras considerando suas memórias e experiências docentes no cotidiano da Educação (inclusiva) de Surdos.

Que orientações são enviadas pelos órgãos que administram a rede de ensino para a Educação de Surdos? Que interpretações são possíveis de serem produzidas com as docentes acerca das demandas, desejos e dificuldades encontradas por elas na Educação de Surdos? Interessa-me conhecer também se professoras e professores *fazem com* as imposições políticas outras coisas, subvertendo-as a partir de dentro das escolas, *não rejeitando-as ou transformando-as (...), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras* e do poder proprietários aos quais às vezes não é possível fugir (CERTEAU, 2012, p. 95).

Portanto, partindo da investigação da experiência educativa, abro-me à experiência do outro que me possibilita experimentar uma pesquisa partilhada no encontro entranhável na diferença...

2.3 Narrativas conversadas e escritas: o ato de narrar-se e a experiência da escuta

*Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?*

*A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.*

(Fernando Pessoa, 1990)

As experiências nos constituem incessantemente e falar sobre elas é revisitar sentimentos, é olhar o passado no intuito de compreender o presente e abrir-se à possibilidade de viver a experiência de expansão desse presente. *É na atividade da narrativa que o sujeito pode retomar a experiência do tempo e, assim, lidar com o desconhecido respeitando a irredutibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente* (ROURE, 2012, p. 289). As experiências são constituídas na interação com o outro, nas vozes que se confundem e transpassam nosso cotidiano deixando suas marcas impressas em nós. Sampaio enfatiza que é no encontro com o outro que se abrem possibilidades

de compreender o ainda não compreendido. Um outro que interroga, provoca, desestabiliza, alimenta. Um outro que confirma e amplia modos de fazer. Encontros com o outro que provocam encontros consigo mesmo no exercício de pensar (pensar-se) de outros modos (no prelo, p. 12).

Afirmo a participação dos professores para realizar uma investigação compartilhada. Interesse-me pelas experiências docentes tecidas no cotidiano escolar com os estudantes surdos. Assumo uma pesquisa que considera as dúvidas, incertezas, diferenças, subjetividades, contradições, conflitos como peças importantes e constitutivas de modos outros de criar e recriar conhecimentos. Existirá, dessa maneira, algum método capaz de dar conta dessa *complexidade*?

E, à guisa de responder a essa pergunta, recorro a Najmanovich que nos diz sabiamente:

Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que

estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que **não anteporemos o método à experiência**, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer. Só renunciamos ao fetiche do método e podemos ainda desdobrar uma infinidade de dispositivos, construir caminhos, trilhas, estradas, ou escolher ir através do campo ou entre o mato, ou preferir o bosque à estrada. **Renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados** (2003, p. 35) [Grifos meus].

Esta investigação assume que a trajetória de pesquisa não se dá num único caminho, entretanto, desvios e conversões para caminhos outros... caminhos imprevisíveis, pois o ato de pesquisar vai mostrando e desenvolvendo conhecimentos que nos levam a (re)pensar, modificar, escolher, construir dispositivos por entre itinerários inesperados. Portanto, pesquisar é experiência, é acontecimento!

Como Najmanovich salienta, *não anteporemos o método à experiência (Ibid.)...* Assim, lanço mão do estudo com as narrativas no qual o ato de narrar é compreendido como *una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana*²⁶ (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p. 12).

Segundo Connelly & Clandinin (1995), a narrativa é, concomitantemente, fenômeno e método científico de estudo. Fenômeno por se manifestar entre os seres humanos. Nós contamos – e escutamos – histórias, as produzimos e as reestruturamos no cotidiano, essas histórias pessoais e sociais fazem parte da nossa cultura. Quantos conhecimentos chegaram até nós por meio das narrativas dos outros, dos nossos pais, dos nossos familiares, que ao longo do tempo foram/vão sendo transmitidos e resinificados assim, seja de modo oral, escrito, imagético. Narrar é ação propriamente humana. E a narrativa é o método pelo qual a investigação se adéqua para pesquisar e conhecer histórias, saberes e experiências dos sujeitos. A investigação narrativa, enquanto um modo de fazer ciência e de criar e recriar conhecimento, se apropria do fenômeno de narrar, que é compartilhado entre as pessoas, para se aproximar das diversas realidades presentes nesses contares.

Ao narrarem, as professoras podem assumir uma postura reflexiva na relação *prácticateoriaprática* e (re)vivem experiências e histórias que constituem suas

²⁶ (...) uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana (Tradução minha).

memórias pessoais e profissionais no campo da educação. O ato de narrar-se implica em reconstruir o passado tecendo fatos, lembranças e emoções que se articulam aos práticas docentes. Desse modo, as narrativas das professoras são como metáforas para as relações de *aprendizagemensino*, pois elas estão carregadas de experiências de vida e a partir delas é possível compreender o contexto no qual se dá sentido às situações escolares, às práticas pedagógicas.

Ao estudar a respeito da experiência e investigação narrativa, comecei a me indagar em como registrar os dados narrados e qual modalidade de narrativa utilizar: Narrativas escritas? Narrativas orais? (Auto)biografia? A princípio, optei pelas narrativas escritas e solicitei às professoras breves relatos contando experiências que, para elas, foram marcantes com os(as) estudantes surdos(as), narrando inquietações, dúvidas, emoções e alegrias. Pedi essa escrita para tentar me aproximar das realidades vivenciadas por elas no cotidiano escolar.

No meio da leitura das narrativas, senti a necessidade de perguntar: Como isso aconteceu? Por que aconteceu? O que aconteceu depois? O que ele(a) fez? Como o(a) estudante reagiu? O que você sentiu? Como se sentiu? Por que você fez desse modo e não de outro? Como essa prática foi aceita pelos outros(as) professores(as) da escola?...

A própria pesquisa foi, no seu curso, sinalizando outros caminhos teóricos e metodológicos. E com estas indagações acerca das narrativas escritas, houve a necessidade de me encontrar com as professoras uma vez que o texto escrito, sozinho, não dava conta do que me interessava conhecer e investigar. Nos estudos realizados pelos grupos do qual faço parte, a opção metodológica tem sido a conversa e esta pesquisa demandou o encontro, o olhar... Conversar!

Conversa, prática cotidiana que se produz em diferentes espaços, tempos e com pessoas. Certeau (2012) chama a conversa ordinária de *arte de conversar*, marcando a retórica da conversa comum, cotidiana, corriqueira como *prática transformadora “de situações de palavra”* [Grifo do autor]. Na produção conversada não há *proprietários individuais*. O que nela se constitui não pertence a ninguém, é criação coletiva com *efeito provisório*. Conversar é *jogar com o inevitável dos acontecimentos*, por isso não *jogar a conversa fora* como diz o bordão popular.

Ao encontrar-me com as professoras, procurei preparar algumas perguntas e temas para iniciar a conversa. Em vários momentos a conversa foi tomando um rumo outro e rico de diálogo, novas perguntas e respostas foram

surgindo... Do mesmo modo que Certeau, Larrosa também defende a conversa como arte, pois...

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (2003b, p. 212).

A conversa toma caminhos que não imaginamos serem possíveis. Sem controle, ela permite usufruir dos acontecimentos, da liberdade e da abertura ao outro. Diferentemente da entrevista na qual a minha postura de pesquisadora com perguntas determinadas visam evitar o imprevisível, fugindo das marcas da subjetividade, da experiência com o outro.

Em uma entrevista, publicada na revista *Psicologia*, da Universidade de São Paulo (USP), o cineasta brasileiro Eduardo Coutinho²⁷, ao falar sobre a sua escolha pela conversa, nos diz: *O acaso, a surpresa e a incerteza do resultado é que me interessam. Eu acho que as relações dão certo quando não são pergunta e resposta, mas um ato colaborativo. A conversa é tecida por colaboração e, segundo o cineasta, há, na relação da conversa, uma procura de uma igualdade utópica e provisória* (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 134).

No movimento da pesquisa, passo, então, a trabalhar com narrativas orais e escritas. Ambas possibilitam o encontro com o outro, o *reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro* (FIORI, 2012, p. 25). Ambas as formas narrativas, orais (conversadas) e escritas, se complementam nesta investigação por apresentarem qualidades similares: *os relatos [orais e escritos], encharcados de lembranças, vão possibilitando viver novamente a emoção do vivido. Um reviver marcado pela passagem do tempo que incorpora ao acontecimento relatado outros sentidos* (SAMPAIO, 2008, p. 177).

A escrita docente é solitária no seu sentido prático. Quando escrevemos organizamos nosso pensamento, escolhemos as palavras e produzimos de forma mais íntima o ato de escrever. Porém é, ao mesmo tempo, uma escrita imersa de outros, assim como na conversa, na qual muitos outros se fazem presentes na ausência e se tornam coautores dessa produção.

²⁷ Eduardo Coutinho foi um grande cineasta brasileiro. Seu nome é um dos mais importantes do documentário brasileiro.

Nas narrativas escritas, as professoras escrevem e se inscrevem na própria prática. A escrita possibilita, do mesmo modo como a conversa, refletir, (re)pensar... Não é à toa que pretendo, com as potencialidades das narrativas orais e escritas, uma compreensão mais ampla e complexa dos significados presentes, percebidos, sentidos *com* e *nas* realidades educativas das docentes.

Portanto, por que conversar?

Porque ela **interdepende do outro** para acontecer.

Porque ela permite o **movimento do pensamento**.

Porque ela possibilita reformular ideias **coletivamente**.

Porque ela é **intencional e interessada**.

Porque com a conversa, enquanto **abertura ao outro**, não há verdade estabelecida.

Porque na conversa há troca e **interferências mútuas**.

Porque conversar é prática puramente **cotidiana**.

Porque conversa **não** se joga fora.

Espero, ao praticar uma pesquisa *com* as narrativas docentes, possibilitar a mim e às professoras praticantes experiências outras: olhar novamente a própria prática pedagógica, renovar pensamentos, percebermo-nos docentes em formação permanente. Incluo-me como professora participante e praticante da pesquisa com os meus conhecimentos, desconhecimentos, saberes, ignorâncias, curiosidades, ideias, dúvidas, (in)certezas a fim de (re)pensar-me enquanto sujeito, mulher, cidadã, professora, pesquisadora, estudante... Ou seja, pensar meus diferentes “eus” no encontro entranhável na diferença, pois a figura do pesquisador *não desaparece e nem se dilui, mas entra em articulação com os outros sujeitos que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento* (SILVA, 2006, p. 127-128).

Uma perspectiva de investigação em que não há separação entre sujeito e objeto; aliás, só há sujeitos envolvidos que interdependem um do outro para a experiência de narrar-se e para a experiência da escuta. Narrar, conversar, compartilhar experiências só se tornam possíveis no reconhecimento do outro e na escuta sensível que *significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro* (FREIRE, 1996, p. 119).

E me desafio a praticar comigo e com as professoras o exercício de

Voltar a olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas. (LARA, 2003, p. 13).

Olhar para si mesmo, voltar a olhar de modo cuidadoso e atento a Educação de Surdos, a escola que “inclui” esses estudantes, as práticas pedagógicas, a formação docente, realidades em processo de *estar sendo* (SKLIAR, 2003b). *Estar sendo* aberto às experiências significa, para Skliar, não silenciar as nossas identidades, ou seja: ser provocado é uma ação constitutiva da relação de alteridade.

As narrativas, enquanto método científico e fenômeno de investigação, subvertem o que a Modernidade nos ensinou: as experiências pessoais fazem parte do conhecimento vulgar, do senso comum, por isso não-científico. Daí o desafio de não aceitarmos e de não nos conformarmos com os discursos da ciência moderna – *frequentemente desprovido dos sujeitos do conhecimento e de toda a vida envolvida na sua produção* (OLIVEIRA & GERALDI, 2010, p. 20).

Portanto, busco por outras formas de conhecer o mundo, de conhecer o cotidiano escolar, afirmando uma contraposição à objetividade, à dicotomia e à neutralidade marcantes da ciência clássica que geraram um conhecimento frio, distante, desencantador, triste. É urgente a busca por outros modos de conhecer, ler, ver, ouvir, sentir, experienciar o mundo – criando novos conhecimentos inacabáveis – porque o conhecimento (re)produzido foi negligenciando e, quiçá, atrofiando nossos sentidos. Aproprio-me do conceito de Boaventura de Souza Santos (2010a) *sociologia das emergências* que pretende investigar *alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas* com vistas a ampliar saberes e práticas que podem se constituir com a visibilização e reconhecimento de *experiências desperdiçadas*.

3. EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM BREVE PASSEIO PELAS HISTÓRIAS DO OUTRO LADO

A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

(Boaventura de Souza Santos, 2010b)

Santos (2010b) nos diz que o pensamento moderno ocidental produziu um sistema de distinções no mundo social, as visíveis e as invisíveis. As invisíveis são constituídas por meio de linhas que separam radicalmente a realidade social em dois universos diferentes: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. O que está situado *do outro lado da linha* foi produzido como universo inexistente, correspondendo a *uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como seus autores (Ibid. p. 34)*. Sendo assim, *tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical (Ibid.)*. Nesse sentido, temos as distinções visíveis que *estruturam a realidade social deste lado da linha a partir da invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (Ibid.)*.

Boaventura, ao criticar esse sistema de exclusão social, nos convida à prática de um pensamento que rompa radicalmente com as maneiras ocidentais modernas instituídas de pensar, conhecer e agir. Ou seja, um convite a pensar de lugares outros, pensar a inexistência de dois lados como essencialidade, mas como invenção²⁸, pensar o “entre” para complexificar, ampliar e movimentar nossas compreensões em vez de criar oposições e dicotomias.

Que práticas pedagógicas de escolas públicas são invisibilizadas no cotidiano da educação inclusiva? Como tornar visíveis experiências desperdiçadas dos(as) estudantes surdos(as) e dos(as) seus(suas) professores(as)? Considero que resgatar vozes silenciadas, excluídas e tornadas inexistentes pode auxiliar-nos a (re)pensar o currículo, as políticas públicas educacionais e as relações de poder subjacentes às práticas escolares da Educação de Surdos.

Apresento nesta parte da dissertação alguns momentos das histórias da Educação de Surdos marcadas por lutas, conquistas, ideologias, concepções.

²⁸ Entendida como produção de sentidos, interpretações e conhecimentos numa relação histórica e social dos discursos que os fundamentam.

Histórias potentes conhecidas por poucos e desconhecidas por muitos. Longe de se compararem às histórias *deste lado da linha*, apresentam reflexos e interlocuções com elas e com tantas outras que se tornaram inexistentes e silenciadas. Para conhecer e compreender o *outro lado* da história, precisei recorrer a Boaventura de Souza Santos e a autores dos Estudos Surdos e, dentre eles, alguns/algumas pesquisadores(as) e professores(as) surdos(as) que narram com seus estudos o que viveram e vivem das histórias contadas “sobre” os surdos e (n)as que hoje escrevem e se inscrevem.

3.1 A invenção da surdez e seus desdobramentos na educação

*Escola é...
o lugar onde se vê comunicar
As mãos?
Corredor, sala, secretaria,
professores, funcionários,
Cadê vê?
Onde existe lugar para as mãos?
Esconde, esconde...
Nada de ver as mãos?
É normal? (...)*

(Ana Luiza Paganelli Caldas²⁹, 2012)

O que é a surdez?

Segundo Lopes (2011, p. 7), *a surdez é uma grande invenção*. E de acordo com a autora, não nos referimos à surdez enquanto *materialidade inscrita em um corpo, mas a surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve (Ibid.)*. Sendo assim, inventamos a surdez culturalmente, pois tecemos narrativas diversas, interpretações e produzimos sentidos a respeito dela nos diferentes campos discursivos (que se relacionam entre si) – religiosos, clínicos, linguísticos, educacionais, entre outros.

A surdez é uma marca, uma materialidade inscrita no corpo e, por esta condição, ela é fortemente representada pela “perda” ou a “falta” da audição e, a partir dessa conceituação, os variados campos de estudos foram desenvolvendo formas de se trabalhar e lidar com essa “patologia”/“anormalidade” e com os sujeitos que “sofrem” dela.

²⁹ Pesquisadora e professora surda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

No âmbito clínico, por exemplo, a surdez, compreendida como uma deficiência, deve ser tratada com terapias de fala, estimulação auditiva, aparelhos auditivos, implantes cocleares³⁰ almejando tornar “normal” (ouvir e falar a língua oral) a pessoa surda. Então, *os surdos, como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade* (SKLIAR, 1998a, p. 45).

Na educação, compreende-se que a surdez determina a aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as). Assim, são desenvolvidas pedagogias com referencial no processo de ensino e de aprendizagem para ouvintes também visando à “padronização”, correção e normalização das pessoas “deficientes”. Entretanto, o que, como ou quem decidiu esta referência? Decisões como esta e tantas outras ao longo da história foram tomadas por ouvintes considerados conhecedores do que era melhor para as pessoas surdas, uma vez que estas estavam “impossibilitadas” de viver em sociedade.

Antes de surgirem estas discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade”, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como “anormais” ou “doentes” (PERLIN³¹; STROBEL³², 2006, p. 6) [Grifos das autoras].

É indispensável marcar aqui uma compreensão acerca do termo “ouvinte”. A palavra “ouvinte” se refere a todas as pessoas que não compartilham de experiências visuais como as pessoas surdas. Para Quadros (2003), é um termo utilizado pelos próprios surdos para identificar pessoas não surdas, é uma dicotomia criada por eles intimamente relacionada com a demarcação da diferença identitária. Skliar nos ajuda a compreender também que a configuração do termo “ouvinte”

³⁰ O implante coclear é um aparelho que serve para recuperar a audição em casos de surdez profunda bilateral e se compõe de partes internas e partes externas; é feita uma cirurgia na parte interna com anestesia local, onde colocam o estimulador e receptor na cóclea. Na parte externa tem o microfone e um processador de fala (STROBEL, 2008, p. 28).

³¹ Gládis Perlin, primeira doutora surda brasileira (Título de Doutora obtido no ano de 2003). Atualmente é pesquisadora e professora na Universidade Federal de Santa Catarina.

³² Karin Strobel também é pesquisadora e professora na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de graduação Letras/Libras.

pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano (1998b, p. 21).

Estas compreensões permeiam fortemente a história da educação de surdos, uma história que categoriza a surdez à anormalidade.

Continuemos a passear por estas histórias surdas...

Quando começaram as discussões a respeito da construção de escolas para surdos, diversos professores iniciaram pesquisas e desenvolvimento de metodologias de ensino para atender a esses estudantes. Em 1755 foi fundado por L'Épée o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, a primeira escola pública do mundo para ensino de surdos. Aqui no Brasil a primeira instituição de ensino para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criada em 1857, pelo professor surdo francês E. Huet.

No ano de 1880, chamado por Perlin & Strobel (2006, p. 11) como o ano *clímax da história de surdos*, ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, que *adicionou a força de um lado de muitos períodos de duelos polêmicos de opostos educacionais: a língua de sinais e o oralismo (Ibid.)*. No evento, foi discutida e avaliada a importância de três métodos de ensino existentes: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua oral e língua de sinais). De acordo com Strobel, houve uma votação no congresso e nesta ocasião todos os professores surdos tiveram negado o seu direito de votar, sendo excluídos da votação. *E dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (STROBEL, 2009, p. 26)*. A partir desse congresso, ficou proibido oficialmente o uso da língua de sinais no ensino para surdos, alegando-se que ela impossibilita o desenvolvimento da fala.

O Oralismo, então considerado o melhor método pela maioria dos congressistas, é uma concepção de educação que inventa a surdez como “falta” de audição e da oralidade, marcando a incompletude dos sujeitos surdos e tratando-os como alguém que precisa de estímulos e condicionamentos que os possibilitem ouvir e falar. Neste sentido, os(as) surdos(as) são educados para se integrarem à sociedade ouvinte, ou seja, uma educação para “corrigir uma anomalia”.

Por muitos anos, a existência das escolas e classes especiais compreendeu a educação dos sujeitos surdos sob o viés clínico-terapêutico com ênfase na oralidade, reabilitação e integração deles na sociedade. Vale ressaltar que o modelo de *integração* no campo da educação especial não significa participação, mas antes o “treinamento” dessas pessoas para a sociedade, quiçá para aceitarem a sociedade tal como ela é, para estarem (passivamente) na sociedade, para adaptarem-se a ela. A Educação Especial, neste sentido, considera que a “deficiência” ou o diagnóstico clínico (nomenclatura, graus e níveis de gravidade) apresentados pelos estudantes justifica o desenvolvimento desses sujeitos, uma vez que

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (SKLIAR, 1997, p. 6).

A educação oralista pauta suas práticas na “recuperação” da pessoa surda por meio de leitura labial, treinamento da fala, estimulação auditiva, entre outros recursos, a fim de que estes estudantes sejam aceitos pelos outros “normais” na sociedade ao se tornarem “ouvintes” e com a língua oral desenvolvida. Ao pensar a surdez como patologia, deficiência, doença, “falta de”, ignora-se modos de compreender e de viver o mundo pelos surdos, sujeitos completos.

Tal concepção ainda é defendida por professores de surdos e também aparece nos discursos e práticas das famílias quando pensam que tipo de educação é a ideal para seus filhos surdos:

Um problema que eu passava na sala de recursos com as mães é que elas achavam que eu era fonoaudióloga e iria fazer o filho falar. E teve mãe que tirou a menina da escola porque eu estava ensinando língua de sinais. Para a mãe, eu estava atrapalhando o desenvolvimento dela, pois assim ela não iria falar (Professora Elizabeth Veloso³³/2013).³⁴

³³ Professora Elizabeth Veloso, 42 anos de idade, atua como professora há 24 anos. Certificação inicial em Curso Normal (1988), graduação em Psicologia – bacharelado e licenciatura (1993), e cursou pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia (1999) e em Orientação Educacional e Pedagógica (2006).

Muitas críticas foram e são direcionadas ao Oralismo tendo em vista sua grande parcela de contribuição para o fracasso da educação dos surdos no projeto homogeneizador de igualá-los aos ouvintes, buscando proporcionar a integração deles à sociedade. Surdos e surdas, por não conseguirem desenvolver a língua oral bem como uma comunicação competente utilizando a fala, foram considerados incapazes, pessoas que apresentam sérios comprometimentos cognitivos e sociais.

Os defensores da concepção oralista empreenderam grande esforços na pretensão de fazer do surdo um ouvinte com comunicação plena na Língua Portuguesa. Porém, seus ideais fracassaram e junto com eles a educação dos surdos. De acordo com Skliar (2010, p. 19), existe um conjunto de subfracassos referentes ao fracasso educacional dos surdos. E me interessa, no momento, destacar aqui uma das interpretações e representações a respeito:

O olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo as nossas pesquisas, se refere, sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos (*Ibid.*).

Anos e anos de escolaridade desses estudantes eram únicos e exclusivamente dedicados a ensiná-los a falar, porém, segundo Souza, *poucas crianças conseguiram desenvolver uma “boa linguagem oral”* (1998, p. 9) [Grifo da autora] e isso motivou cada vez mais o uso simultâneo dos sinais com a oralidade. Entretanto, ainda com o objetivo e a intenção de *possibilitar melhor acesso à língua portuguesa* (*Ibid.*).

A autora ressalta que aqui no Brasil, na década de 1980, já havia defensores da língua de sinais, da sua gramática e de seu uso no ensino para surdos. Porém havia, concomitantemente, muitos receios quanto a essa língua:

Um deles era de que por ser a Libras um sistema fácil e eficiente na comunicação entre surdos (...) o seu uso em sala de aula poderia colocar em risco a motivação do aluno em se submeter aos árduos treinos de fala, e mesmo ao aprendizado da escrita (*Ibid.*, p. 7).

³⁴ As transcrições das conversas com as professoras bem como suas narrativas escritas estão compiladas integralmente em CD anexo à dissertação.

A saída encontrada foi sinalizar o Português na tentativa de satisfazer aparentemente os dois grupos de concepções diferentes. A Comunicação Total (também chamada de Bimodalismo ou Português Sinalizado) defende o uso de recursos espaço-visio-manuais como suportes facilitadores da comunicação, utilizando simultaneamente a língua oral, a língua de sinais, a mímica, a expressão corporal e facial, a leitura labial, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a escrita, a datilologia³⁵, entre tantas outras formas que supõem o desenvolvimento global dos estudantes surdos por oferecer-lhes o acesso a diferentes formas de aprender. Sendo a língua de sinais e os diferentes recursos visuais apenas apoios que “facilitam” a comunicação, o ensino e a aprendizagem, fica subentendido que a língua de sinais ainda não apresenta *status* de língua, precisando, assim, da Língua Portuguesa como referência. Esses recursos variados e o uso oral da Língua Portuguesa para comunicação efetiva se tornam *arranjos para suprir a ausência do prioritário – língua de sinais compartilhada* (BOTELHO, 2010, p. 123).

Nos Congressos Nacionais de Educação de Surdos, Souza destaca que *durante toda a década de 80 a frase de ordem era “Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe”* (1998, p. 8) [Grifo da autora]. O foco agora não é mais a massificação no desenvolvimento da oralidade e da fala, mas a transmissão – de qualquer maneira e a todo custo – de conteúdos curriculares.

Segundo Goldfeld (2002, p. 101), esse método educacional (Comunicação Total) tem seu mérito por *deslocar a língua oral como o principal objetivo na educação do surdo e considerar prioritária a comunicação destas crianças*. Contudo, não houve valorização suficiente da língua de sinais por propiciar o surgimento de diferentes códigos gestuais que foram empregados no lugar dela. Ademais, a Língua Portuguesa continuou sendo a língua de referência a ser utilizada na comunicação entre surdos e ouvintes. Deste modo, a autora destaca que

a Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas não as características históricas culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam (*Ibid.*, p. 103).

³⁵ Recurso linguístico pautado na soletração manual (alfabeto manual). O seu uso adequado dá-se quando uma determinada palavra não possui sinal ou também para a escrita de nomes próprios.

O bimodalismo, como também é chamada a Comunicação Total, também é uma opção encontrada pelos professores de surdos. A professora Jéssica³⁶, ao narrar a respeito dos seus primeiros dias como professora de surdos, nos conta alguns exemplos que já presenciou de Comunicação Total:

(...) muitas das minhas práticas, do que eu fiz, foi pesquisando na internet, pesquisando na Ronice [Ronice Müller de Quadros], pesquisando em outros teóricos da área da Educação de Surdos. Eu já sabia o que eu não deveria fazer com surdos, isso eu já tinha consciência. Porque você vê professores de surdos que acham “ah, eu tenho Libras e eu vou usar a língua de sinais para ensinar o Português normalmente”. E quando você vê a prática, é como se eles estivessem dando aula para ouvintes. Eu vejo isso em vários lugares. Mas, eu sei que assim não tem como dar certo, não adianta eu querer fazer isso (Professora Jéssica Andrade/2012).

A Língua Brasileira de Sinais não deve servir como instrumento “facilitador” na comunicação ou no ensino da Língua Portuguesa, todavia precisa ser a língua de instrução, de interação, de pensamento e de aprendizagem. Por isso, não é só o “estar preparados instrumentalmente” com a Libras para receber estudantes surdos nas nossas escolas e turmas, entretanto o importante é pensar: o que vamos fazer com ela? Que usos são possíveis de *fazer com* a língua de sinais no cotidiano da educação destes sujeitos? São perguntas para colocar o nosso pensamento em movimento...

Enfim, fazendo algumas relações entre a abordagem oralista e a Comunicação Total, naquela há a proibição da Libras acreditando ser ela um empecilho ao desenvolvimento da oralidade, o objetivo principal da sua abordagem de ensino. A fim de exemplificar e refletir a respeito das consequências do Oralismo para os sujeitos surdos, destaco a narrativa dos pesquisadores surdos Rezende Júnior e Pinto:

Por toda a nossa infância e adolescência, fomos motivados para a objetivação moderna que visa a moldar o indivíduo de acordo com o modelo ideológico da normalidade, razão pela qual não conseguíamos desenvolver o *ser surdo* em toda a sua plenitude. Assim controlados, fomos forçados a seguir a “normalização” ouvintista, ou seja, nós tínhamos que ser um modelo cópia de ouvintes, sendo duramente educados no oralismo (2007, p. 191) [Grifos dos autores].

³⁶ Professora Jéssica Andrade, 27 anos de idade, atua como professora há 5 anos. Certificação inicial em curso Normal em nível médio (2005), graduada em Licenciatura em Matemática (2009) e em Letras/Libras – bacharelado (2012), cursou pós-graduação *latu sensu* em Libras: ensino, tradução e interpretação (2013).

No bimodalismo, o objetivo central é a comunicação, não importando as maneiras, recursos e suportes utilizados. Entretanto, Botelho (2010) salienta que os seus maiores problemas não residem na expressão comunicacional e sim na sua recepção. Enquanto o ouvinte se expressa – com diferentes artefatos gestuais, vocais e com a língua de sinais –, ele considera estar produzindo sentido, pois a língua de base é a Língua Portuguesa; porém, na recepção, o sentido não é o mesmo para o surdo, ou nem faz sentido, tendo em vista que não há uma língua comum compartilhada.

Isso acaba por reforçar a concepção de “falta” aos sujeitos surdos. “Falta” compreensão, “falta” abstração, “falta” comunicação presente nas duas abordagens de ensino apresentadas. Pensa-se no(a) surdo(a) a partir do(a) ouvinte; este é o modelo no qual os surdos precisam se encaixar: ouvir, falar, usar de forma competente a língua oral. Skliar chama esse conjunto de discursos e práticas de *ouvintismo*³⁷, um *conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte* (2010, p. 15). Nega-se assim o direito de ser surdo e de ser surda.

Esses discursos ouvintistas/audistas permearam e ainda permeiam as políticas públicas educacionais e práticas docentes, pois foram se afirmando como verdade ao longo da história e construindo concepções fechadas a respeito dos sujeitos surdos e de sua aprendizagem, impossibilitando olhá-los com outras lentes.

(...) o ouvinte tem o tempo dele muito mais rápido. No início eu tive muita frustração. Aí você pensa: “estou me achando uma péssima professora, não estou dando conta”. Sempre achando que eu estava errada. Você tem que aprender a lidar que o tempo é outro, a coisa é mais devagar (Professora Elizabeth Veloso/2013).

Existe um tempo determinado para aprendizagem? Será o tempo de aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as) mais devagar do que o tempo dos(as) estudantes ouvintes? Com qual referência estamos olhando para o processo de *aprendizagemensino* dos sujeitos surdos?

³⁷ Na defesa da dissertação, a banca sugeriu o termo *audismo* ao invés de *ouvintismo*. A palavra *audismo* tem se apresentado nos Estudos Surdos como possibilidade de deslocar, do sujeito que ouve, os acontecimentos históricos, bem como amplia o conceito do *ouvintismo*. Ambas as palavras representam, de modo geral, o conjunto de práticas e discursos normalizadores sobre os surdos. Segundo Martins e Klein (2012, p. 6), *ouvintismo/audismo é uma representação do ouvinte, quer dizer, os ouvintes se posicionam como superiores aos surdos*. Desse modo, opto por utilizar na dissertação ambos os termos (ouvintismo/audismo; ouvintista/audista).

Ao trazer a narrativa da professora Elizabeth, não pretendo julgá-la concordando ou não com o que ela nos conta. Entretanto, problematizar e refletir sobre o quanto os discursos ouvintistas/audistas nos habitam e estão impregnados nas nossas práticas e concepções de educação. E me incluo nessa fala da professora, pois eu também já me vi pensando assim. No modelo de escola que temos até hoje há um currículo formal a ser cumprido durante o ano letivo, há a obrigatoriedade de avaliações externas e, conseqüentemente, um padrão desejável de aluno. Ou seja, existe, sim, um tempo determinado para aprender.

A escola pública brasileira é monolíngue, a língua oficial de instrução é a Língua Portuguesa, sendo assim uma escola ainda pensada para ouvintes, somente. Se os próprios estudantes ouvintes estão sujeitos a esse tempo estabelecido para aprender – lembrando que aquilo que se pensa e se modela para as escolas se destina, em geral, para alunos e alunas ouvintes – e ainda assim muitos caminham para o chamado “fracasso escolar”, o que dizer dos(as) estudantes surdos(as)? É cobrada desses estudantes uma aprendizagem escolar com referência ao “modelo” de aprendizagem dos ouvintes “padrões”. E para continuarmos pensando: seria o(a) surdo(a) com aprendizagem “ideal” um(a) “ouvinte” com aprendizagem “perfeita”?

* * *

Relacionado aos discursos ouvintistas/audistas, considero importante trazer outro marco da história dos surdos: a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Na página virtual da FENEIS, é apresentado um breve histórico da criação da federação bem como das associações de surdos no Brasil.

A criação das associações foi, sem dúvida, um passo decisivo para a autonomia dos surdos. Com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de fundar uma organização nacional que atendesse a todas as pessoas surdas do país. Como resultado da reunião de várias entidades que já trabalhavam com essa temática, em 1977 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - Feneida. Entretanto **a representatividade dos surdos estava comprometida, pois a nova entidade era composta apenas por pessoas ouvintes.**

Como resposta a essa exclusão, em 1983, **a Comunidade Surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, um grupo não oficializado, mas com um trabalho significativo na**

busca de participação nas decisões da diretoria da Feneida. Até então esse direito lhes era negado por não se acreditar na capacidade de que poderiam coordenar uma entidade. Mas, não demorou muito e devido à grande credibilidade adquirida, a Comissão conquistou a presidência da Feneida. Em 16 de maio de 1987, em Assembléia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que **passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis.** (Disponível em <<http://www.feneis.org.br/page/historico.asp>>. Acesso em 24 fev. 2013) [Grifos meus].

Apenas 10 anos após a fundação da FENEIS os surdos e surdas conquistaram a presidência da federação. O discurso ouvintista/audista impregnado naquele momento é notável no texto apresentado. Os surdos eram vistos como incapazes de coordenar e administrar uma entidade nacional que representa seus próprios interesses. Foi necessário que os sujeitos surdos se mobilizarem criando *táticas* (CERTEAU, 2012) e maneiras outras de resistir e subverter as práticas ouvintistas/audistas presentes. Outra marca significativa nessa resistência foi a modificação da nomenclatura da Federação de FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos *Deficientes Auditivos*) para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos *Surdos*). Tal fato representa uma *mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios*. (SOUZA, 1998, p. 90- 91), o que favorece também a invenção de sentidos outros acerca dos surdos.

Como dito anteriormente, considerando a surdez como uma invenção cultural de produção de sentidos e discursos variados através da linguagem, os discursos fomentados sobre a surdez e os sujeitos surdos que marcam fortemente a sua história da educação limitam o ser à “deficiência auditiva”. Assim, se apresentam uma deficiência na audição, isso precisa de correção. Enquanto “deficientes”, necessitam de pedagogias corretivas desenvolvidas nas escolas especiais cujo viés muito se aproxima do campo clínico, pois esse apresenta objetivos voltados para reabilitação, correção e tratamento dos desvios patológicos.

Entre deficiente auditivo e surdo há uma diferença semântica significativa. E quando digo semântica, me refiro aos conteúdos culturais presentes nas palavras. Conforme Bakhtin (2002, p. 95), *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* e Oliveira (2009, p. 38) me ajuda a compreender que estes sentidos se enredam *a outros fios já presentes nas*

redes de saberes anteriormente tecidas, ganhando, nesse processo, um sentido próprio.

Os sujeitos surdos ao se narrarem e se identificarem como surdos que são, estão repudiando toda e qualquer ação política, clínica, pedagógica que visem a sua “correção”. Eles não pretendem se tornar “ouvintes” se para isso precisam se submeter a treinos e treinos para aprender a falar, a estimulações e estimulações para aprender a ouvir e se tornarem “normais”. O que esperam é que sejam reconhecidos na sua diferença... E para marcar uma mudança de concepção, a afirmação da surdez permite que novos fios se entrelacem na trama da história surda.

Os discursos e práticas destinados ao deficiente auditivo marcam no sujeito a “falta” de audição e, se a deficiência reside na ausência desse sentido, criaram-se maneiras de lidar, cuidar, tratar, educar, ensinar a esses deficientes para se igualarem aos ouvintes. Inventamos a surdez dentro dos aspectos clínicos e terapêuticos invisibilizando formas de compreender, viver, estar, sentir, experienciar e *ver* o mundo pelos surdos. Porém, podemos inventá-la de outros modos...

Compreendo, ajudada por Lopes (2011), *a surdez como diferença primordial e cultural*. A surdez não é apenas uma materialidade inscrita no corpo dos sujeitos no qual são (re)produzidos diferentes discursos sejam eles médicos, educacionais, religiosos, jurídicos. Ela é o *primeiro traço de identidade, pois* define modos outros de ler, compreender, viver, sentir, olhar e estar no mundo diferentemente do modo que os ouvintes leem, compreendem, vivem, sentem, olham e estão no mundo.

A surdez é a *diferença primeira que possibilita a aproximação surda e a diferenciação de outros não surdos (Ibid., p. 17)*, e, em vez de pensar a surdez como “falta de” e “ausência de”, abre-se a possibilidade de pensar a presença de elementos constitutivos de elos culturais entre os surdos e surdas por compartilharem experiências comuns advindas da condição de serem surdos. Assim, olhares outros acerca da surdez visam ao reconhecimento dos surdos como um grupo cultural que se entende pela luta dos direitos linguísticos, sociais e educacionais dessa comunidade. E *os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais* (SKLIAR, 1998a, p. 45).

Diante desse outro olhar, a respeito da surdez como diferença, é possível pensar que este modo de inventar a surdez é tecida por redes de conhecimentos. Ao conceber, inventar e produzir a surdez enquanto marcador cultural das comunidades surdas, não estamos “inventando a roda”, todavia fazendo *interconexões de diferentes saberes, fazeres e poderes, que se tecem (...) enredando processos sociais, econômicos, culturais, subjetivos em diferentes relações espacotemporais* (FERRAÇO, 2012, p. 108).

A compreensão da surdez como experiência visual e diferença cultural é compartilhada por muitos pesquisadores, surdos e ouvintes, do campo da educação de surdos. Nesse sentido, penso que, ao longo das histórias aqui apresentadas, várias pistas foram e vão abrindo possibilidades para a tessitura de outras compreensões e de produções de sentidos sobre a surdez.

O pensamento moderno caracterizou a surdez como deficiência, falta, perda, ausência auditiva e estas concepções enredaram práticas terapêuticas e educacionais por anos a fio... Entretanto, houve *táticas*, resistências, incômodos, insatisfações, lutas das comunidades surdas (das quais ouvintes também fazem parte) trazendo outros fios para compor as histórias dos sujeitos surdos... Alguns fios são deixados de lado, outros são aproveitados, tecendo uma trama complexa de sentidos. Sentidos que podem desafiar o nosso pensamento, movimentando-o; sentidos talvez ainda enigmáticos, sentidos em crise, sentidos que vão permeando timidamente concepções educacionais e, inclusive, políticas públicas no campo da educação de surdos...

3.2 Como são consideradas as pessoas surdas? Pensando políticas para a educação de surdos de 2001 a 2011

Demasiados discursos sobre o outro... não é verdade?

Demasiadas palavras como vacuidades a propósito do outro... não é mesmo?

Demasiada ausência do outro... não acha?

(Carlos Skliar, 2012)

Na qualificação da dissertação, fui provocada pela professora Anelice Ribetto a pensar a consideração dos surdos nas políticas públicas brasileiras, em especial na educação destes sujeitos. Logo, me questionei: Como são considerados,

inventados, tratados, nomeados estes sujeitos em documentos legais que oficializam políticas voltadas para os(as) surdos(as)?

Atravessada por essas questões, aqui faço um recorte cronológico a fim de apresentar um breve levantamento de 2001 a 2011, com alguns documentos. São eles:

- Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008.
- Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Esses documentos oficiais direta ou indiretamente tratam da educação da *pessoa com deficiência*³⁸ de modo geral e, em alguns momentos e trechos, abordam a educação de surdos.

3.2.1 Resolução nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

No que diz respeito aos(as) surdos(as), a Resolução Nº 2/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não traz referências específicas, porém globais nas quais podemos influir, na sua abrangência, a educação destes sujeitos. No artigo 5º, são considerados *educandos com necessidades educacionais especiais* aqueles que apresentam:

³⁸ Nomenclatura utilizada atualmente pelos documentos oficiais e legais.

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes [Grifos meus].

Os surdos são considerados, no documento, de modo generalizante e ambíguo. Numa primeira leitura desse artigo, me parece que eles estão incluídos na alínea b do inciso I, apesar de trazer os sujeitos constituídos diferentes como pessoas que têm dificuldades e limitações. Porém, mais adiante, a resolução se refere aos surdos (embora não sejam assim citados) no parágrafo 2º do artigo 12º:

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 (...)** [Grifos meus].

Considero importante ressaltar concepções que atravessam este artigo. É possível fazer a leitura de que os surdos – que não são os únicos a serem tratados neste artigo – são estudantes que *apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos*. A referência de comunicação são os demais alunos, ouvintes e falantes da Língua Portuguesa como primeira língua. Neste sentido, os surdos, segundo este documento, são categorizados no grupo do inciso II do artigo 5º: *dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis*.

Este trecho – do artigo 12º – ainda afirma que a língua de sinais será utilizada para tornar os conteúdos curriculares acessíveis, *sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa*. Portanto, a preocupação com o ensino e a aprendizagem do português presente no texto oficial corrobora a concepção da Libras como suporte, apoio e facilitador do processo educativo e do currículo

escolar, confirmando a Língua Portuguesa como língua de prestígio social e de instrução no processo *aprendizagemensino* (em 2001, a Libras ainda não era reconhecida como língua oficial das comunidades surdas. Isso aconteceu em 2002, por meio da Lei nº 10.436).

Esta resolução reafirma alguns ideais e concepções presentes em documentos legais anteriores e também posteriores (conforme veremos mais adiante). De modo resumido, dentre estes ideais e concepções temos: a compreensão da educação especial como modalidade transversal de todas as etapas da educação básica, o fortalecimento do processo de construção da educação inclusiva (já apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96), a educação para a diversidade, a educação de qualidade para todos, a oferta e garantia do atendimento educacional especializado (AEE) para os estudantes público-alvo da educação especial.

3.2.2 Lei nº 10.436/2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Decreto nº 5.626/2005 – regulamentação da Lei de Libras.

No ano de 2002, através da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é finalmente reconhecida legalmente

como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (parágrafo 1º do artigo 1º).

Esta lei reconhece e assume a Libras como *língua nativa, portanto brasileira e não estrangeira* de cidadãos brasileiros surdos (SOUZA, 2007b, p. 191). Ela é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E é neste decreto que se apresenta, pela primeira vez nas legislações brasileiras, a definição de pessoa surda e de deficiência auditiva:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se **pessoa surda** aquela que, por ter **perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.**

Parágrafo único. Considera-se **deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou**

mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz [Grifos meus].

Embora reconheçamos que a conceituação da pessoa surda neste documento é um avanço político importante, reparemos que, ao mesmo tempo, ele é ambíguo por trazer em ambas as definições o termo “perda” como característica da surdez e da deficiência auditiva. Lopes nos alerta para essa ambiguidade, a qual *mostra o quão difícil é a luta surda por ter reconhecida a sua diferença fora da matriz que conceitua a surdez como perda de audição* (2011, p. 27). No domínio oficial, a surdez está inscrita na materialidade do corpo apenas, conforme o texto marca como primeira definição da pessoa surda.

O presente decreto apresenta, no decorrer do seu texto, como segunda língua (L2) das comunidades surdas, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, contudo não cita de modo explícito a Libras como primeira língua destes sujeitos. O documento dedica um capítulo à *garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva* (Capítulo VI) e, neste capítulo, apresenta as escolas e classes bilíngues como *aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo* (parágrafo 1º do artigo 22º). Mas, só aos estudantes surdos e surdas há duas línguas de instrução no processo educativo? Quando o decreto fala em bilinguismo, somente os surdos se incluem? Por que em nenhum momento aparece a Libras como L2 dos estudantes ouvintes?

Aos demais alunos ouvintes das escolas e classes bilíngues a Libras só é oferecida por meio de cursos (Artigo 14, inciso V: *apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos*)? Por que a Libras não aparece como disciplina curricular também para estudantes ouvintes? Perguntas que o decreto não responde, porém a história dos surdos pode nos dar pistas sutis da presença de discursos ouvintistas/audistas que ainda marcam a educação de surdos com referência à “normalidade ouvinte”.

No mesmo artigo, há referência ao AEE para atender a estes alunos em turno inverso à escolarização, com o objetivo de *desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação* (parágrafo 2º do artigo 22º).

Em linhas gerais, este decreto também trata da inclusão da Libras enquanto disciplina curricular, nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, traz a profissão do professor e do instrutor de Libras, a organização de escolas e classes bilíngues, a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, atendimento educacional especializado nas SRM, da difusão da Libras, entre outros pontos.

Tanto a Lei 10.436 quanto este decreto são, no momento, os únicos documentos oficiais que abordam especificamente questões referentes aos sujeitos surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Por isso, representam *expressões máximas da garantia do uso da LIBRAS, fruto do movimento surdo nacional de resistência, e o seu reconhecimento como meio legal de expressão dos surdos brasileiros* (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 55).

3.2.3 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008

Em 2008 é oficializada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual entende a inclusão como *uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de **estarem juntos**, aprendendo e participando, **sem nenhum tipo de discriminação*** (BRASIL, 2008, p.1) [Grifos meus]. Na presente política também é garantida a oferta do atendimento educacional especializado, a acessibilidade e a formação de professores para o AEE e de demais profissionais da educação inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, o *estar juntos* tem se apresentado como conceito forte e bastante defendido, o qual pressupõe, a meu ver, que os alunos e alunas, ao estarem juntos, estabelecem uma relação *sem nenhum tipo de discriminação*. Recorri a Skliar para me ajudar a compreender este discurso tão fomentado em documentos legais, pesquisas e práticas pedagógicas. Segundo ele,

la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello

que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos³⁹ (2009, p. 4) [Grifos do autor].

O discurso defendido na política de educação inclusiva não implica, assim, relação de conflito, de estranhamento e de alteridade, elementos que provocam ruídos, uma vez que afirmam a heterogeneidade constitutiva da escola. A diferença é subentendida nestes discursos como diversidade e é incluída sem ao menos provocar discussões referentes aos fatores históricos, culturais e sociais, os quais invisibiliza(ra)m e torna(ra)m “anormais” e excluídos da educação dita regular os sujeitos com deficiência, em especial, os surdos e surdas. Para *estar juntos* é necessário provocar encontros e estes encontros são *con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares*⁴⁰ (*Ibid.*, p. 10), com uma história...

Sem mais, quero trazer à arena outros pontos do documento. Nele, alunos com deficiência são definidos como aqueles *que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em integração com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade* [Grifo meu]. Em relação a esta definição presente na política de educação inclusiva, Pletsch me ajuda a pensar que

a ênfase dada aos recursos de acessibilidade como “superação das barreiras para a pessoa com deficiência” também está presente em orientações do Banco Mundial para os países da América Latina e do Caribe que enfatizam o “desenvolvimento inclusivo”. De acordo com essa concepção, a partir do momento em que os obstáculos forem removidos e a acessibilidade for promovida, a deficiência será superada (2011, p. 48) [Grifos da autora].

“Barreiras”, como veremos mais adiante, é outro termo recorrente quando a legislação se refere aos sujeitos com deficiência.

³⁹ (...) a convivência não pode ser entendida como uma negociação comunicativa, como uma presença literal, física, material de dois ou mais sujeitos específicos postos a “dialogar”. A convivência tem a ver com um primeiro ato de distinção, ou seja, com todo aquilo que se distingue entre os seres que é, sem mais, o que provoca contrariedade. Se não houvesse contrariedade não haveria pergunta pela convivência. E a convivência é “convivência” porque há – inicial e definitivamente – perturbação, intranquilidade, conflitualidade, turbulência, diferença e alteridade de afetos (Tradução minha).

⁴⁰ (...) com um rosto, com um nome, uma palavra, uma língua, uma situação, uma emoção e um saber determinados e singulares (Tradução minha).

Quanto às considerações tecidas a respeito dos(as) estudantes surdos(as), vale ressaltar o não uso do termo deficientes auditivos e, sim, surdos. Além disso, afirma a educação bilíngue para estes sujeitos compreendendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua dos surdos, conforme já previsto no decreto 5.626/2005. Todavia, a Libras não é apresentada, novamente, de modo explícito como primeira língua da comunidade surda. Tanto nesse documento como em outros, há a ratificação do português como L2 dos alunos surdos, porém em momento algum trata a Libras como L1 destes sujeitos tampouco como L2 dos estudantes ouvintes. Em 2008, a Libras já era reconhecida legalmente. Pergunto-me: Apenas surdos e surdas devem ser bilíngues?

Outro ponto que penso ser importante destacar: a política de educação inclusiva prevê que *devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular* (p. 17) [Grifo meu]. O texto não apresenta uma breve discussão e/ou definição acerca deste princípio na educação e inclusão de surdos nas escolas e turmas “comuns”, contudo esse é um discurso fruto das lutas políticas dos surdos. *A língua de sinais é (...) elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos* (QUADROS & CAMPELLO, 2010 p. 32). Neste sentido, a presença de mais de um surdo nas turmas comuns mantém viva a Libras e permite a (re)criação de culturas surdas.

3.2.4 Resolução nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Outro documento legal de grande relevância para a Educação Especial é a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Neste documento é apresentada a função do AEE, seu público-alvo, onde ele pode ser realizado, sua proposta e organização, bem como as atribuições do professor atuante neste atendimento⁴¹.

⁴¹ Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

A Resolução não trata diretamente dos estudantes surdos e suas especificidades, mas, assim como na Resolução Nº 2/2001, eles são incluídos em um grupo maior, o das deficiências: *alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial* (Art. 4º, inciso I). E junto a esse grupo, outros compõem o público-alvo do AEE. São eles:

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A função do AEE, segundo o artigo 2º da resolução nº4/2009, é *complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem*. Mais uma vez eis que aparece o termo **barreiras** como consequência das deficiências e/ou condições do público-alvo da educação especial. O termo está presente nos mais variados documentos legais que envolvem a educação especial e educação inclusiva. Onde estão estas barreiras? O que ou quem são elas? Só a estes sujeitos estas barreiras se fazem presentes? Estas barreiras são sociais, culturais, políticas, históricas, ideológicas! Barreiras que foram inventadas e se fortalece(ra)m ao longo do tempo por discursos em prol de uma educação para a diversidade que, de modo

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

sutil, alocam estas barreiras como algo relacionado e inerentes às condições dos sujeitos *com deficiência*.

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais de escolas regulares e este atendimento deve ocorrer no contraturno da escolarização (não são estipulados nos documentos aqui citados qual a frequência por semana dos alunos atendidos), pois não substitui a classe comum. Esta resolução aponta inclusive outras modalidades de AEE, como o domiciliar e o hospitalar e também a sua oferta em centros de atendimento (públicos, comunitários, confessionais e filantrópicos). Sobre a não substituição da classe comum pela sala de recursos, é importante dizer que os alunos e alunas que fazem parte desse atendimento têm dupla matrícula e, para o âmbito do FUNDEB, são contabilizados duplamente no censo escolar.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) se caracteriza por *espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos* (Artigo 10, inciso I). Este atendimento aparece em praticamente todos os documentos oficiais que tratam da educação inclusiva. Concordo com Pletsch (2011) quando diz que a sala de recursos tem sido um dos principais suportes de apoio à escola que pretende ser inclusiva, e, diante disso, indago: que mudanças ocorrem na estrutura e nas concepções pedagógicas? Que transformações têm se mostrado urgentes com a presença ativa de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar? Que relações podem ser tecidas entre o AEE e a turma “regular”? O que os(as) estudantes surdos(as) estão fazendo na Sala de Recursos também não pode ser feito na turma regular? A inclusão desses estudantes se resume ao AEE?

3.2.5 Decreto nº 7.611/2011 – dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Nele estão presentes aspectos similares à Resolução Nº 4/2009, no qual o AEE também tem a função de complementar ou suplementar a formação dos

estudantes, de acordo com suas condições e necessidades. Não há nenhuma referência direta às pessoas surdas. Contudo, afirma novamente, no artigo 2º, que

A **educação especial** deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as **barreiras** que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [grifos meus].

O discurso político, que permeia tanto este documento legal quanto os demais apresentados (e em outros que não foram contemplados aqui), se apoia constantemente no termo “educação especial” quando se trata da “educação inclusiva”. Se pensarmos que o termo “especial” se refere, ao longo da história da educação brasileira, aos sujeitos considerados anormais, incapazes, que não aprendem e não apresentam comportamento e desenvolvimento conforme o padrão esperado, podemos questionar com Lopes e Fabris: *o que representa a manutenção da noção “especial” nas práticas que constituem uma educação inclusiva?* (2013, p.113): [Grifo das autoras]. Cabe, neste sentido, *a marca do “especial” naqueles que não aprendem ao mesmo tempo em que os outros, ditos normais, aprendem, que possuem deficiência, síndrome, etc (...)* (*Ibid.*) [Grifo das autoras]?

Estas autoras também me ajudam a compreender mais uma vez que a diferença, em vez de ser algo constitutivo de cada ser nas relações com os outros, é tomada como algo representativo para identificar determinados sujeitos, marcando o seu lugar no cotidiano escolar e na sociedade.

Em complementação a isso, conforme o artigo 1º, inciso I, a educação especial será efetivada com diferentes diretrizes. A primeira é a *garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades*. De modo geral, segundo Pletsch,

essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder (2011, p. 39).

Movimentos sociais, constituídos de pessoas com deficiência e demais grupos organizados em prol destes sujeitos, apelam por práticas de inclusão que provoquem transformações culturais, lutam cotidianamente por seus direitos e pela dignidade humana, igualdade de oportunidade e também igualdade de condições de participação e de voz.

3.3. “Ela não sabia que as mãos mexiam”: A Libras como *tática de resistência de praticantes*

O vento tocou nas mãos dos surdos e juntos acordaram, se movimentando, reunindo amigos para valorizar a língua de sinais. Caminhando eu vejo esse movimento, expressões, gestos, às vezes com exageros... As mãos passam pela rua e eu me perco com a beleza do que elas sinalizam. Vejo a beleza das mãos se movimentando em língua de sinais.

(Ana Luiza Paganelli Caldas, 2012)

A organização histórica da FENEIS, conforme apresentada no subitem 3.1, *se vincula intrinsecamente à própria luta dos surdos, já desde o século passado, pelo uso da língua de sinais na educação* (SOUZA, 1998, p. 88). A língua de sinais proibida no processo de *aprendizagem* de estudantes surdos e surdas continuava presente na comunicação entre eles dentro das escolas, clandestinamente, e fora delas. E, assim, a Libras foi se desenvolvendo e se fortalecendo pelos seus praticantes.

No INES, Rocha afirma que *a retomada da representação estudantil (...), com a criação do Grêmio em 1993, coincidiu com o surgimento da luta pela utilização da língua de sinais em sala de aula*. Segundo a autora, a partir dos anos 90, muitas realizações do Instituto nos últimos anos refletem *o que se pode chamar de “tempo de LIBRAS”* (2007, p. 128). Dentre as realizações, podemos destacar: Revista Espaço, Histórias infantis em Libras, Cursos de Libras, o profissional surdo em sala de aula, Libras como disciplina no currículo escolar. Ações que potencializaram e impulsionaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Conforme exposto anteriormente, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é uma grande conquista da comunidade surda – surdos(as), pais

e familiares de surdos(as), intérpretes, pesquisadores(as), professores(as). A Lei torna a Língua Brasileira de Sinais também língua oficial do nosso país, como a Língua Portuguesa, garantindo a sua inclusão em diferentes espaços da sociedade, além de apresentar diferentes desdobramentos que fortalecem os direitos linguísticos da comunidade surda e, dentre eles, a educação bilíngue (Art. 22, II, § 1º).

A educação bilíngue aparece nos documentos oficiais, pela primeira vez, no decreto 5.626/2005. Neste documento, são consideradas classes e/ou escolas bilíngues aquelas cujas línguas de instrução e do processo *aprendizagem* são a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para os estudantes surdos.

Segundo Quadros, a proposta de Educação Bilíngue *propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar (...). Considera a língua de sinais como língua natural [língua materna] e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita* (1997, p. 27). De acordo com estudos linguísticos, a criança surda, quando usa e compreende a sua língua materna, apresenta base linguística que a permite aprender uma segunda língua, seja esta outra língua de sinais⁴² ou uma língua oral e/ou escrita. A modalidade escrita é, então, o canal visual do Português, assim como a língua de sinais se baseia também em manifestações visuais. Segundo a autora (*Ibid.*, p. 98), *para as pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente.*

Dias, Silva & Braun constataam duas diferenças primordiais entre o Bilinguismo e as duas correntes que o antecederam – e que ainda permanecem –, o Oralismo e a Comunicação Total:

(...) primeiro, [o Bilinguismo] considera o recurso viso-gestual fundamental para o desenvolvimento da linguagem do surdo e, em segundo, defende que a língua de sinais deve permear o espaço escolar, sem, contudo, ser “misturada” com outra língua e sim, cada uma aprendida em sua forma e características próprias (2009, p. 105) [Grifo das autoras].

A educação bilíngue reconhece a importância de ambas as línguas - a Libras e o Português - para o desenvolvimento cognitivo, social e político dos

⁴² A Libras não é universal. A comunidade surda de cada país tem a sua própria língua de sinais – brasileira, americana, francesa, etc.

estudantes surdos(as). Nesse viés de educação, essas línguas devem apresentar uso efetivo entre os sujeitos e status de igualdade no espaço escolar. Porém, referente ao ensino, é necessário atentar para as particularidades gramaticais e históricas de cada uma tendo em vista as suas diferenças.

Lacerda & Lodi ressaltam a importância da educação bilíngue para surdos desde a infância para que não haja um atraso significativo na apropriação da linguagem e no pensamento. Segundo elas, *estes sujeitos devem interagir com interlocutores usuários da língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”* (2009, p. 12) [Grifo das autoras].

O processo de alfabetização, nessa perspectiva, deve ocorrer primeiramente na Libras, ou seja, o uso e a produção de significados e sentidos por meio da L1. É a partir dela que a criança surda cria conceitos, nomeia e compreende realidades à sua volta. É importante definir aqui o que defendo como alfabetização. Em diálogo com Freire (1989) e Sampaio (2008), compreendo alfabetização como processo de leitura do mundo e, no caso das crianças surdas, alfabetização como espaço para expressão em Libras, para diálogos com os outros, para aprendizagem da Libras em produções e processos discursivos. E por que não também expressão por meio da escrita? Neste caso, não como objetivo inicial principal, contudo a criança, enquanto sujeito, que vive em uma sociedade letrada, presencia e vivencia situações de escrita às quais ela criará sentidos e possibilidades de uso.

Sendo assim, defendo a alfabetização para surdos(as). Uma alfabetização, portanto, que visa à ampliação discursiva da língua de sinais, à produção de sentidos, leituras e experiências com sua língua materna em diferentes recursos e situações, bem como situações de escrita que fazem parte do cotidiano escolar e social destes estudantes.

O bilinguismo defende a condição do sujeito surdo visando garantir seus direitos linguísticos e de cidadania. Os(As) estudantes surdos(as) têm o direito de serem educados na sua primeira língua e, também, o direito de aprenderem a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita. A educação destinada aos surdos(as) deve ter como língua de instrução a Libras, assim como os ouvintes brasileiros são educados na Língua Portuguesa. Com o diferencial de que, ao resgatar a potencialidade da língua de sinais para o processo

aprendizagem sino, interação e produção de conhecimentos, o bilinguismo possibilita transformar modos de como se pratica(va) o ensino e a educação para surdos.

Skliar salienta que, no contato com adultos(as) surdos(as) fluentes na Libras, as crianças podem *desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte* (1997, p. 104). Na escola há a necessidade da presença de representantes de ambas as culturas e comunidades – surdas e ouvintes – desempenhando nas aulas e no cotidiano escolar funções pedagógicas diferentes. Sobre essa questão, a Lei da Libras decreta a formação e a presença de profissionais bilíngues nas escolas, intérpretes de Libras e professores surdos.

Para além das questões linguísticas que envolvem a defesa da educação bilíngue, é preciso refletir o que ela significa para surdos e surdas e os rumos dessa concepção, para que o bilinguismo não seja ou se torne mais um método de ensino para surdos. Por isso, Skliar nos chama a atenção para não entendermos e praticarmos o bilinguismo simplesmente como *a utilização das duas línguas dentro da educação de surdos* (2010, p. 25) – como habitualmente se faz. Tornar a Libras aceita no *espaçotempo* escolar não se traduz em Educação Bilíngue. O autor sabiamente defende que

É pertinente esclarecer que não defino a educação bilíngue para surdos enquanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua (*Ibid.*).

Nesse sentido, a língua de sinais deve estar ao alcance de todos os estudantes surdos e surdas quando se defende uma política linguística, educacional e de cidadania. Por isso, a educação bilíngue precisa ultrapassar as discussões acerca da estrutura pedagógica e esquemas metodológicos de ensino, se descentrar dos *imperativos curriculares ouvintes* e se centrar nas *especificidades linguísticas, cognitivas, comunitárias, de participação educativa e culturais dos surdos* (SKLIAR, 1998a, p. 45).

A palavra bilinguismo é uma terminologia clássica da Linguística. Nesse campo de estudo, o termo bilíngue se refere ao sujeito que tem a capacidade e o domínio de se expressar e se de comunicar em duas (ou mais) línguas. Contudo, essa mesma compreensão não deve ser utilizada para justificar a educação bilíngue dos surdos, pois o entendimento literal do termo pode partir do pressuposto de que esses já usam a Libras e o bilinguismo na escola e nas práticas pedagógicas seria com objetivo de possibilitar a eles a língua que “falta” – ou a urgência do aprendizado da língua de sinais pelos surdos porque ela será o recurso de ensino dessa língua que “falta” –. E qual seria a língua que “falta”? A Língua Portuguesa.

Propor uma educação bilíngue na rede pública exige uma revisão desse status [de superioridade da Língua Portuguesa], incluindo-se a possibilidade do reconhecimento do “ser bilíngue” – no caso dos surdos, seu status bilíngue seria reconhecido por eles mesmos e pelos outros, da mesma forma que seus pares ouvintes poderiam reconhecer-se como bilíngues. O sentimento de nacionalidade e de pertencimento não é violado, pois tanto surdos quanto ouvintes usariam duas línguas brasileiras; porém, passar a representar a nacionalidade não pautada no monolinguismo exige desconstruções de uma cultura instituída (QUADROS & CAMPOLLO, 2010 p. 30-31) [Grifos das autoras].

Perante isso, compreendo com Skliar (1998) que o bilinguismo tem retomado equivocadamente objetivos educacionais que se pautam no oralismo e na comunicação total. Segundo o autor, há professores ouvintes que esperam que o bilinguismo resolva a “dificuldade” de acesso à língua oral pelos surdos; há outros que esperam que os estudantes surdos apresentem desenvolvimento cognitivo, intelectual e acadêmico da mesma maneira e no mesmo tempo que ouvintes; há aqueles que esperam que os surdos tenham maior competência na língua escrita; e há outros que *esperam sentados a tão desejada integração dos surdos ao mundo dos ouvintes (Ibid)*. Diante disso, o “modelo ouvinte” – se é que ele existe para além da ilusão – continua por ser ponto de chegada para a educação de surdos e surdas.

Este ano três professoras (não são as mesmas que participam desta investigação), me procuraram devido ao ingresso de crianças surdas em suas turmas – 5º ano, 1º ano e educação infantil – em redes públicas de ensino. Suas falas demonstravam uma preocupação: “eu preciso alfabetizar este(a) aluno(a), como eu faço?” E eu as perguntei: “Como esta criança se comunica? Ela sabe Libras? De que modos ela interage com os outros?”

Às vezes nós, professoras e professores, acabamos por ver apenas “ausências” nestes sujeitos, contudo uma ausência preestabelecida e determinada por concepções que nos apontam somente deficiências e esquecemo-nos de nos questionar: Quem é esta criança? O que ela sabe? Como ela aprende? O que esta criança tem a me dizer com seus modos convencionais ou não de se comunicar? *A pergunta é do outro, ele nos oferece a primeira pergunta* (SKLIAR, 2012, p. 139). É possível respondê-la? Penso que sim, quando a perturbação, o estranhamento, o ainda não-saber se (trans)formam em peças potentes para reconhecer a presença e a existência do outro...

E me valho da breve narrativa da professora Ana Paula⁴³, participante da pesquisa, acerca da presença de uma criança surda pela primeira vez em sua turma (2º ano). Sensibilidade de perceber: Quem é esta criança? O que ela sabe ou ainda não sabe?

(...) E a sala “bombando” de alunos e colocaram essa menina lá. Ela não sabia Libras, ela não conhecia Libras, ela não sabia que as mãos mexiam. Fui trazendo figuras, coisas que eu tinha em casa do INES, DVDs, historinhas. Comecei a ensinar uns sinais bem básicos, banheiro, água, e todo mundo na sala fazia. Era uma turma de 2º ano. (...). Acabou que a turma inteira sinalizava. Quando eles faziam os sinais, ela se sentia mais à vontade para fazer também (Professora Ana Paula/ 2012) [Grifo meu].

E então a descoberta: as mãos se mexem...

3.4 Inclusão escolar dos estudantes surdos: pontos e contrapontos

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. (...) Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura de Souza Santos, 1997)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva entende, entre diferentes modos que apresenta, a inclusão como

⁴³ Apresentarei brevemente um histórico da formação/certificação de cada professora participante da pesquisa a fim de contextualizar suas experiências.

Professora Ana Paula, 39 anos de idade, atua como professora há 5 anos. Certificação inicial em curso Normal (1999), graduação em Pedagogia Bilingue – INES (2010), Prolibras (Proficiência em Libras) de tradutora-intérprete (2006) e atualmente cursa a licenciatura em Letras-Libras – UFRJ.

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (2008, p. 1).

Por anos e anos as pessoas “anormais” só tiveram seu acesso garantido à educação escolar por meio das classes e/ou escolas especiais. Esse espaço era destinado a elas devido aos “desvios” mentais, cognitivos, comportamentais, sociais e motores que apresentavam. E, por se desviarem de um padrão, não poderiam estar no mesmo espaço que os “normais”. Era necessário manter a ordem, o controle e a homogeneidade dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Enquanto aos “normais” eram oferecidas e desenvolvidas atividades curriculares segundo os diferentes campos do conhecimento, aos “anormais” isso não acontecia, pois compreendia-se que a deficiência, *por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos*. Sendo assim, não se construiu um *verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico* (SKLIAR, 1997, p. 6), conforme discutido anteriormente.

Com a necessidade de romper com esse processo de exclusão social e educacional fortalecido pela Educação Especial, há a urgência em incluir esses sujeitos diferentes. Então, a política de inclusão prevê que a Educação Especial, antes paralela – e/ou à parte – à educação “comum”, se integre à proposta pedagógica das escolas “regulares”. Desse modo, *promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação* (BRASIL, 2008, p. 9).

A partir da implementação das políticas de inclusão escolar, muitos termos presentes nela vêm se fortalecendo nos discursos educacionais como forma de promoção da inclusão desses estudantes. Assim, *os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento* (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2011, p. 119). Dentre os enunciados mais comuns, temos: *defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos* (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 1), *educação de qualidade para todos os alunos* (*Ibidem*), *ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais* (*Ibidem*, p. 8), *preparação docente para o acolhimento e o trato da diversidade*

(Resolução CNE/CP nº 1/2002⁴⁴), *direito à diversidade* (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2003⁴⁵). Diante disso, me valho da afirmação de Skliar:

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre (2003a, p. 41).

Assim, é possível pensar a política de inclusão apenas como negação às escolas e/ou classes especiais que marcavam um lugar de exclusão às pessoas com “deficiência” ou com “necessidades educacionais especiais”. Incluí-los seria, então, trazê-los para dentro da escola considerada comum e regular para romper com o paradigma de exclusão tornando-os os mesmos, os iguais, os toleráveis, os diversos, os diferentes? Concordo com Anelice Ribetto quando nos diz que se opõe *a entrar na discussão da “ideia plebiscitária a favor ou contra”* (2011a, p. 157) [Grifo da autora] a educação especial e a escola inclusiva, porque termina por apagar e eliminar as perguntas sobre esse acontecimento. Por isso,

Questionar e nos perguntar pelas leis que regulam a inclusão dos *diferentes* nas escolas *regulares* não significa rejeitar a reivindicação ética e simbólica dessa lei, mas colocá-la sobre a mesa para tentar ler os indícios que revelam os projetos de sociedade que se impõem ou se resistem, nelas (*Ibid.*) [Grifo da autora].

Há o desafio significativo de discutir de modo profundo as conjunturas e configurações como a política de inclusão se materializa nas políticas cotidianas⁴⁶. Questionar-nos e perguntar-nos a respeito das incorporações da lei abre a

⁴⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁴⁵ *O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 13 jul. 2013.

⁴⁶ Concordo com Regina Maria de Souza (2007a, p. 39): *o sentido amplo de política tanto ao sistema de medidas a ser adotado para o cumprimento do documento oficial como à base ideológica que lhe dará sustentação nas práticas e cotidianos escolares. (...) nenhum decreto pode definir para o outro a ideologia a ser seguida, a materialidade do texto não garante a univocidade de leitura política.*

oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

Em se tratando da inclusão educacional de estudantes surdos e surdas nas escolas e turmas que contém majoritariamente ouvintes, diferentes opiniões, escolhas e caminhos vêm se configurando nesse processo complexo. Compartilho das perguntas de Lopes e Menezes a respeito:

O que pesquisadores surdos pensam sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular? Que condições são necessárias para podermos falar de inclusão de alunos surdos na escola regular? Por que os surdos parecem estar sempre na contramão da história da inclusão? Os surdos e aqueles que militam por suas causas estariam contra a inclusão? (2010, p. 70).

Enquanto pesquisadora ouvinte, tenho a preocupação e persigo o desafio de não (re)produzir discursos *sobre* a surdez do ponto de vista ouvintista/audista. Apesar de estudar, conviver, saber a Libras e aos poucos conhecer mais a fundo as causas e as lutas dos movimentos surdos, essas experiências não fazem de mim uma pessoa surda. Entretanto, me possibilitam olhares diferenciados e condizentes com uma prática social justa e democrática tanto no campo da surdez quanto nos outros campos de conhecimentos e de experiências marginalizados.

Souza (1998, p. 93) enfatiza que *os surdos são afetados permanentemente pelos nossos discursos sobre eles e sua linguagem*. Tendo em vista que essa postura – de narrar a surdez do ponto de vista do ouvinte – é uma marca recorrente e muito presente na história na educação de surdos, discuto acerca da surdez, das identidades e das comunidades surdas me aproximando atenta e eticamente das discussões abordadas também por pesquisadores(as) surdos(as). Apoiando-me na autora, aprendo com ela que

Da perspectiva do pesquisador ouvinte, realizar investigação num campo tão complexo como é o da surdez demanda (...) um constante exercício de descentramento das “verdades” já constituídas. Dito de outro modo, requer que o investigador parta necessariamente dos conhecimentos e das categorias já estabelecidos pela Ciência, como também exige que esteja sempre preparado para colocar sob

suspeita os discursos, as asserções e os postulados considerados por ele mesmo – ou por sua instituição – como sendo da ordem dos discursos verdadeiros. Entretanto, contestar verdades aceitas é ter que estar preparado para sofrer a pressão de procedimentos disciplinadores e coercitivos do interior da própria academia (SOUZA, 1998, p. 108-109) [Grifos da autora].

Assumo este desafio de “nadar contra a maré” na tentativa de criar, discutir e dialogar, com as docentes praticantes da pesquisa e com autores pesquisadores(as) ouvintes e surdos(as), práticas e discursos outros em prol da defesa da Libras e da educação efetivamente inclusiva para crianças, jovens e adultos(as) surdos e surdas. Ainda hoje são (re)produzidos discursos desqualificadores acerca das opiniões e posições dos militantes surdos(as) no que se refere, por exemplo, à educação bilíngue e inclusiva. Compreendo, ajudada por Souza, que a postura de quem está *deste lado da linha* é de estranhamento

(...) quando grupos surdos denunciam tais táticas e reivindicam uma escola própria (bilíngue e multicultural). De nosso lado, a resposta que ouvem é que estão na contramão dos discursos democráticos de uma escola para todos (o que implicaria podermos atender aos anseios desses mesmos “todos” – e eles não são iguais); ou, o que talvez seja pior, que o desejo perverso que os move ainda é o da segregação. Novamente os desqualificamos, possivelmente, por não podermos suportar as consequências que poderiam se desdobrar dessa escuta (2003, p.31) [Grifo da autora].

Conforme apresentei no subitem 3.2, as histórias da educação de surdos são marcadas fortemente por constrangimentos, humilhações e representações ouvintistas/audistas, nas quais os surdos e surdas deviam se olhar e se narrar como se fossem ouvintes. Além disso, os discursos produzidos sobre eles sempre partiram de ouvintes especialistas “conhecedores” da deficiência auditiva que se sentiam no direito de dizer, afirmar e praticar o que consideram melhor para a educação destes sujeitos. Sobretudo com o objetivo principal de fazê-los falar, quiçá ouvir e torná-los ouvintes.

Quando a inclusão torna-se algo normativo, a comunidade surda resiste. Pensemos no modelo de integração que antecedeu a educação inclusiva. Este modelo tinha por finalidade preparar, no nosso caso, os(as) alunos(as) surdos(as) das classes especiais para se integrarem à classe “regular”. Seria, então, preparar este sujeito para enfrentar uma turma de ouvintes? Trago o modelo de

integração para pensarmos um pouco o quanto os estudantes surdos estiveram submetidos ao padrão ouvinte e às representações sobre a surdez as quais os compreendiam como um ouvinte defeituoso, o qual precisa de correção e tratamento especial para posteriormente tornar-se comum como os demais alunos.

Como vimos nos documentos oficiais, a surdez aparece neles ainda sob a lógica da deficiência. E se a compreensão continua sendo esta, o que significa *inclusão* nos discursos legais? É preciso e urgente nos abrir à possibilidade de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) da comunidade surda a respeito da inclusão. Souza, mais uma vez, pode nos auxiliar neste exercício de abertura ao outro. Ela nos diz que *o modelo de inclusão que insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser “um ouvinte com defeito”, não funciona para os surdos em sua grande maioria* (SOUZA, 2007a, p. 35) [Grifo da autora].

Skliar também pode nos ajudar a entender a postura política da comunidade surda frente ao desejo de terem suas reivindicações escutadas.

As comunidades de surdos que estão refletindo e debatem sobre esse tema defendem a proposta do bilinguismo, em primeiro lugar, com o objetivo de lhes ser reconhecido o direito à aquisição e ao uso da linguagem de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educativo, cultural, legal, de cidadania etc. desta época, em igualdade de condições e oportunidades, mas sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade (1998a, p. 54).

Como os surdos e surdas foram ao longo da história tornados invisíveis e *tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical* (SANTOS, 2010b), muitos são os discursos e representações “verdadeiras” sobre a surdez, a língua de sinais e a educação do ponto de vista dos ouvintes, porque os sujeitos surdos, uma vez desprovidos da audição e da fala oral, não tinham por que serem “escutados”. A ciência moderna nos doutrinou a falar deles(as), sobre eles(as), para eles(as), mas não *com* eles(as). Os surdos, na relação com ouvintes, *foram ensinados a olharem-se e a narrarem-se como deficientes auditivos* (LOPES; MENEZES, 2010, p. 78). Ouvir e usar a língua oral são características do “ser normal”, sendo assim, a marca da surdez tornou-se algo indesejado e de repúdio no corpo.

Concordo com Lopes e Menezes: *os surdos resistem à inclusão como o simples colocar no mesmo espaço físico ou como o simples estar junto. Resistem*

à *partilha do espaço quando este é destinado à normalidade* (2010, p. 76). Para os surdos, de que adianta uma inclusão que teima marcar a sua “anormalidade”? É nesse espaço que poderão afirmar suas identidades surdas? É a essa inclusão como processo de “normalização”, homogeneização e imposição que os(as) surdos(as) resistem. Resistem a uma subordinação – que não é de hoje –, no entanto, lida e compreendida como “ser contra a inclusão”.

O discurso da “educação para todos” que permeia a política de educação inclusiva reafirma o *estar com o outro, aprender com a diversidade* e afirma ser isso positivo para o crescimento pessoal, educacional e social. Sem dúvida, *estar com o outro* possibilita nosso crescimento, *mas essa não pode ser uma justificativa escolar para a inclusão* (*Ibid.*). Essa inclusão apenas local e física não basta! É necessário possibilitar, na diferença, um encontro entranhável. Encontro que não se dá apenas pela aproximação física dos corpos, mas também na partilha de conhecimento e da formação compartilhada por meio de uma língua comum e negociada entre os sujeitos. E, principalmente, da produção ética, estética e política de uma escola outra. Será que a escola consegue?

O outro, na educação, sempre foi vítima de representação, de conceituação. Pensemos, então, nos outros da educação especial... O que sabemos deles? Comumente os discursos educacionais e dos professores e professoras conceituam e nos informam como é o surdo, o autista, o cego, o superdotado, mas mesmo sem terem tido algum contato ou encontro com eles. Nossas formações muito bem explicitam, definem, diagnosticam e apresentam alternativas e adaptações curriculares de como tratar e trabalhar com eles e suas diferenças, ou melhor, suas necessidades especiais. Como se fosse possível medir, planejar e prever suas aprendizagens e comportamentos. Diante disso, Gallo é bastante explícito: *Mais do que falar em uma educação “do” outro, importaria falar, então, em educação “pelo” outro, e sua chave é o acontecimento* (2010, p. 244) [Grifos do autor].

O que, então, desejam os surdos? Serem escutados, considerados, reconhecidos e que participem e decidam acerca da elaboração de projetos de educação inclusiva com configurações e ideologias outras de compreender e praticar a educação com crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos e surdas.

Fortalecendo, desse modo, uma educação pelo outro e reconhecendo a luta destes sujeitos que defendem “nada sobre nós sem nós!”⁴⁷

Portanto, que escola para todos está implicada nos discursos “democráticos” das políticas públicas de inclusão para surdos se eles próprios não são escutados na produção conjunta destas propostas? Que inclusão está subentendida nessas práticas se eles não são incluídos primeiramente nas discussões políticas? A oferta de vagas nas escolas “regulares” para os sujeitos com “deficiência”, em especial os(as) surdos(as), é nítida. Contudo, sabemos que não basta estarem matriculados. E como *as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições, caberá a nós construirmos práticas outras de transformação da realidade presente (...)* (SOUZA, 2006, p. 267).

⁴⁷ Lema da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

4. MERGULHANDO NAS NARRATIVAS DOCENTES: O QUE ELAS DÃO A LER E PENSAR?

*Dar a leer, entonces, es dar las palabras sin dar al mismo tiempo lo que dicen las palabras.*⁴⁸

(Jorge Larrosa, 2003a)

Esse processo de investigação narrativa se constitui com conhecimentos tecidos na diferença, com o outro. Possibilita romper com o processo de hierarquização e subalternização do saber, haja vista que implicam *em ouvir o que nos dizem professores e professoras (...) sobre seus saberes e fazeres cotidianos, ao invés de falar por e/ou para eles/elas* (SAMPAIO, no prelo, p. 2).

Aposto nas narrativas como modo de expressão de saberes originários das experiências docentes e das experiências frutos dos saberes, pois acredito que professores e professoras constroem modos variados de *responder aos desafios cotidianos da sala de aula – espaçotempo privilegiado de (auto)formação docente* (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2009, p. 55).

Trabalhar com a conversa, algo novo para mim, foi prazeroso e ao mesmo tempo conflitante. Prazeroso por poder escutar e conhecer experiências docentes e também por poder compartilhar com as professoras as minhas experiências; prazeroso por estar com o outro numa postura atenta, de diálogo e de compreensão. Conflitante, pois precisei me policiar para não transformar a conversa em uma entrevista fechada, uma vez que, ao trabalhar assim, não me abro aos acontecimentos e às possibilidades de uma boa conversa. Aproprio-me do que Ribetto nos diz a respeito da conversa, pois pude experienciá-la de modo semelhante:

O *espaçotempo* da conversa tomou para mim uma das formas mais preciosas de irrupção de acontecimentos que mobilizam as tensões que mantêm as diferenças em tensão: sem necessidade de chegar a fechar acordos, mas com possibilidades de ir tecendo dúvidas sobre os saberes que colocamos como certezas (2011a, p. 40) [Grifo da autora].

⁴⁸ Dar a ler, então, é dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras (Tradução minha).

E foi também numa conversa, em uma das orientações coletivas, que aprendi e venho aprendendo a utilizá-la, inclusive para tomada de decisões que envolvem as identidades das professoras que participam da investigação.

“Professora 1”, “professora 2”, “professora 3”, “professora fulana”, “professora beltrana”, “professora sicrana”... Já vi muitas pesquisas tratarem as professoras e professores dessa maneira, inclusive eu já fiz dessa forma. Porém, perguntas que eu ainda não havia me feito: Houve diálogo para tomar esta decisão? Foi escolha das professoras? Por que nomeá-las? Por que inventar nomes “da minha cabeça” se elas nem sequer foram consultadas a respeito de como gostariam de ser chamadas e identificadas na pesquisa? Esses são alguns questionamentos que me faço agora, pois antes não existiam em mim. Se elas eram meus *objetos* de pesquisas, por que nomeá-las? Para quê perguntá-las sobre isso? Não era eu a pesquisadora, o “verdadeiro” sujeito da pesquisa?

As professoras são participantes, sujeitos, colaboradoras e parceiras da minha ação investigativa, por isso a liberdade de elas optarem se desejam ser identificadas na dissertação, se preferem o anonimato ou o uso de nome fictício. Todas permitiram a sua identificação com nome e/ou sobrenome e uma professora me deixou fazer a escolha, ou seja, me autorizou a optar pelo primeiro nome e/ou sobrenome dela. Portanto, trata-se de assumir uma postura ética com as docentes. A escolha pela sua identificação não é minha, mas dialogada e aberta.

As professoras, que apresento aqui por meio das suas narrativas, aceitaram participar da pesquisa trazendo suas experiências produzidas com os(as) estudantes surdos(as) no cotidiano escolar da educação inclusiva. Pude perceber que o *espaçotempo* das nossas conversas e das suas escritas, a respeito das experiências com as crianças surdas e o processo de *aprendizagem* *em* *sino*, além de proporcionar um mo(vi)mento de reflexão da própria prática, também se tornou *espaçotempo* de desabafo das docentes. Um desabafo fruto das realidades da inclusão escolar destes estudantes, dos desafios que travam muitas vezes sozinhas sem apoio das Secretarias de Educação e da direção das unidades escolares, das dificuldades que encontram cotidianamente frente às políticas públicas. Elas se sentiram à vontade para trazer esses assuntos, uma vez que pouco são escutadas. Desse modo, trazer as narrativas para esta pesquisa torna-se, a meu ver, um modo de fortalecer e visibilizar essas vozes silenciadas.

Entretanto, não foi fácil trabalhar com estas narrativas. As falas dos professores e professoras ocupam em pesquisas educacionais, de modo geral, espaço para desqualificação, crítica e julgamento das práticas docentes. Assim, as narrativas são reduzidas a critérios e categorias – certo ou errado, bom ou ruim, concordo ou discordo, pode ou não pode – estabelecidos pelo(a) pesquisador(a) para comprovar uma teoria, talvez. Admito: já fiz assim também e este modo de pesquisar me inquietava. Por isso, compartilho das perguntas de Esteban que muito me ajudaram a refletir: *De que maneira pesquisar com o outro sem usá-lo como ilustração das perspectivas teóricas nas quais me inscrevo?* (2003, p. 139) *Como não olhar para o outro exclusivamente a partir de como ele aparece em nosso campo de visão?* (*Ibid.*, p. 142).

Estou aprendendo, ajudada pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, pelos estudos da Pedagogia e Filosofia da Diferença, pelos estudos da complexidade, com a professora Carmen Sanches, com os integrantes dos grupos dos quais faço parte desde quando iniciei o Mestrado em Educação, a não *desperdiçar as experiências* (SANTOS, 2011) narradas pelas professoras, visto que as consideramos sujeitos praticantes e pensadoras do/no *espaçotempo* escolar. Por esse motivo,

Não se trata de desqualificar os discursos docentes, nem de minimizar a relevância das transformações em suas próprias convicções sobre as ações escolares cotidianas. É preciso, porém, ir além e tomar as lacunas do próprio discurso como pistas de sua incompletude, ouvir nas reticências as indicações do silenciamento, ler as rupturas no relato como presença de dúvidas (ESTEBAN, 2010, p. 105).

Experiências não são possíveis de serem traduzidas em palavras, mas estas se emprestam a nós para tentarmos materializar e compartilhar algo que nos toca, nos passa e nos acontece. Reconheço-me em muitas narrativas das professoras e chego até a me surpreender na semelhança ou na diferença. Atento-me para perceber nuances de *conhecimentos e significações que contribuem para o entendimento dos acontecimentos presentes nas narrativas e nas ações dos praticantes* (ALVES, 2010, p. 80).

No trabalho com narrativas, me aproprio de uma pergunta de Larrosa, a qual resume o desafio desta investigação: *¿Cómo hacer para que la lectura vaya*

*más allá de esa comprensión aproblemática, demasiado tranquila, en la que sólo leemos lo que ya sabemos leer?*⁴⁹ (2003a, p. 118). Desse modo, a possibilidade de problematizar o evidente, escutar a sonoridade das palavras para perceber os segredos de seus sentidos, tentar compreender ressonâncias delas na possibilidade de pensar de modos outros os outros, a educação, a formação docente.

E assim vou tecendo conhecimentos e desconhecimentos, reconhecendo as diferenças que irrompem no encontro com o outro, compreendendo o quanto as singularidades dos cotidianos escolares são complexas, experienciando modos outros de ler, viver, sentir, olhar a educação de surdos e a formação docente... E assim vou tirando amarras para tentar *apalpar as intimidades do mundo* (BARROS, 1994).

4.1 Inclusão e seus rumos nos cotidianos das escolas: leituras minhas, delas, nossas...

O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?

(Nuria Pérez de Lara Ferre, 2011)

A Secretaria Municipal de Educação de um município do estado do Rio de Janeiro começa a se articular para criar uma escola polo de surdez, onde serão atendidos(as) estudantes surdos(as) e ouvintes na perspectiva da inclusão escolar. Uma das professoras participantes desta pesquisa foi convidada para atuar nessa unidade de ensino e narra que

*A princípio eu viria pra cá para fazer uma **preparação** na escola. Ministrar curso de Libras para o pessoal já ir se habituando para receber os surdos, mas, por questões que eu não sei, me disseram: “Você vai ficar aqui com a gente na Secretaria de Educação”. Então, eu ficava lá fazendo trabalho burocrático. Fiquei lá na secretaria de educação praticamente quatro ou cinco meses à toa, podendo fazer um trabalho bom aqui e não quiseram. Aí, no início desse ano, eu vim com a intenção de pegar uma turma multisseriada de primeiro ciclo para trabalhar com alunos surdos. Aqui tem o Josué e outros surdos pequenininhos de 5 e 6 anos, e eu queria montar uma turma com eles, mas não teve sala pra isso (...). Me perguntaram: “Você tem como ficar na Sala de Recursos?” Eu disse: “Tenho”. E uma coisa que eu sempre deixei bem claro para a Secretaria de Educação: “Quero deixar claro que eu*

⁴⁹ Como fazer para que a leitura ultrapasse essa compreensão sem problemas, muito tranquila, na qual só lemos o que já sabemos ler? (Tradução minha)

não tenho prática em dar aula para surdos, tenho prática em interpretar, mas a gente pode construir junto” (Professora Jéssica Andrade/2012). [Grifos meus]

A professora Jéssica traz em sua narrativa algumas preocupações quanto à inclusão desses estudantes na escola, dentre elas, a preparação dos profissionais da instituição para recebê-los. Entende-se que o contato dos professores com a Libras, por meio de curso, anteriormente à chegada de crianças surdas, pode ser um passo importante para a inclusão, visto que o primeiro entrave que se estabelece entre surdos(as) e ouvintes é linguístico e comunicacional.

Porém, somente a entrada da língua de sinais na escola não caracteriza tornar esse *espaçotempo* inclusivo, principalmente nesse caso, por se tratar de um contato prévio com a língua sem os sujeitos que a praticam. Por sinal, o sujeito surdo se resume a uma língua? A Libras é instrumento técnico de inclusão destes estudantes? E quem são estes estudantes que ainda nem estão nessa escola? Por que se insiste em oferecer uma formação que objetiva entender a “anormalidade” dos sujeitos “com deficiência” sem problematizar a ideia de “norma” construída e (re)produzida nos discursos e práticas como se ela fosse “natural”? Por que tematizar os(as) estudantes surdos e surdas e não estudar os porquês de uma pedagogia centrada só em quem ouve com os ouvidos? (RIBETTO, 2013).

Parece-me que o grande nó da inclusão sempre recai sobre a formação de professores(as), digo, a formação *instrumental* de professores(as). Isso é fortemente defendido em pesquisas, discursos pedagógicos, políticos e, inclusive, está presente em discursos dos próprios profissionais da educação: “falta preparação dos professores”, “os(as) professores(as) precisam de capacitação para atuar com surdos(as)”. Será que para estarmos juntos com o outro, neste caso com o(a) surdo(a), devemos primeiro, *preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?*⁵⁰ (SKLIAR, 2009, p. 10). Muitos discursos e práticas acerca da formação docente se pautam aí, na preparação para a chegada deste sujeito com o intuito de dar conta da sua inclusão como uma *convivência programada* (SKLIAR, 2009).

A professora continua a sua narrativa...

⁵⁰ (...) preparar a boa vinda do outro em todos os detalhes, conhecê-lo com antecipação, regular sua chegada e logo, depois, mais tarde, só mais tarde, nos sentir responsáveis e desejar a sua relação? (Tradução minha).

*O que me deixa triste, pois eu acho que a **escola deveria ter antes de receber os surdos é uma formação para os professores** e não teve. Às vezes a gente culpa o professor porque não muda sua prática pedagógica quando ele recebe aluno surdo, mas até ontem ele nunca trabalhou com surdos. E se depara com surdos na sala de aula, trabalha em mais de uma escola; como ele vai ter essa mudança se **ninguém falou para ele o que pode ser mudado?** (...) Precisa de formação, também não adianta só colocar o professor que sabe Libras na turma (Professora Jéssica Andrade/2012). [Grifos meus]*

Aqui nos deparamos novamente com a formação, tema recorrente em relação à educação inclusiva. Comumente escutamos dos professores e das professoras que esses estudantes “caíram de paraquedas” na sala de aula e que não têm formação profissional para trabalhar com eles. A formação da qual a professora Jéssica se refere é a institucionalizada, acadêmica, fora do espaço escolar. A narrativa nos aponta uma perspectiva iluminista de formação docente – intensamente presente em programas de formação existentes e também nos modos como muitas vezes compreendemos “formação” – que acredita e confia em um profissional para “formar” os professores para a inclusão dos surdos, trazendo conhecimentos da academia, espaço entendido como lugar da razão, da construção do saber e da ciência. E a escola? Espaço entendido como aplicação de métodos de ensino previamente “pensados” e elaborados pela universidade. Segundo Skliar, trata-se, assim, de uma formação que se sustenta no “*yo te voy a enseñar*” – fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería⁵¹ (2009, p. 8) [Grifo do autor].

A formação de professores através de cursos (sejam eles acadêmicos, de formação continuada, entre outros) apresenta importância e deveria ser *espaçotempo* no qual a teoria é abordada como modo de *nos ajudar a olhar, a ver/compreender, a indagar, a interpretar e a lidar com a complexidade inerente à realidade* (SAMPAIO, 2008, p. 235) do cotidiano escolar, contudo vem sendo compreendida como indispensável e mais relevante que os conhecimentos (re)produzidos na prática pedagógica e nas diversas *redes de relações* (ALVES, 2001) das quais participamos. Não há uma formação “melhor”, porém, se somos sujeitos de experiências, de aprendizagens e de subjetividades, estamos

⁵¹ “Eu vou te ensinar” – fórmula que sempre traz velada uma ameaça e anuncia a dependência como condição da relação, porque pressupõe, dá a entender que sem um, o outro nunca aprenderia (Tradução minha).

constantemente (re)criando conhecimentos que se tecem simultaneamente e perpassam os diferentes espaços e tempos que habitamos.

Desse modo, que lugar ocupa a form(ação) que acontece e se constrói no contexto do cotidiano escolar? A narrativa da professora Jéssica nos ajuda a problematizar diferentes questões que permeiam não só suas concepções, pensamentos, mas, sobretudo, questões hegemônicas acerca da formação docente para a inclusão presentes em discursos oficiais, principalmente no que se refere à subordinação hierárquica entre teoria e experiência.

Penso que deveriam ser oportunizados espaços de formação docente que possibilitem o diálogo, a partilha, a reflexão acerca das práticas pedagógicas, aprendizagens, experiências, saberes e conflitos produzidos na realidade educativa de modo a potencializar a articulação *prácticateoriaprática*:

partir da prática, teorizar sobre essa prática cotidiana e retornar à prática ampliando nossas possibilidades de compreensão e criação de um saber e fazer pedagógicos cada vez mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos e alunas (...) (SAMPAIO; COSTA, s/d, p. 2).

Não há manual de instruções e receitas de como ensinar e incluir aos surdos, até porque a inclusão requer mudanças não só nas práticas escolares, contudo, inclusive, nos modos de compreender e conceber o outro que na educação é fortemente marcado como “o diferente” devido às suas condições e “necessidades educacionais especiais” apresentadas. Como Veiga-Neto ressalta, *a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos “nós” e quem são os “outros”* (2011, p. 111) [Grifos do autor].

O relato de Jéssica me permite pensar também na *lógica do sistema explicador* de que nos diz Jacques Rancière (2011). Este autor denuncia essa lógica que entende o professor como detentor do conhecimento acerca das verdades das coisas, ou seja, um ser capaz de explicar e iluminar o outro, entendido como ignorante e incapaz de compreender. Fazendo um diálogo com a narrativa, a formação reivindicada pela professora demonstra a necessidade de um formador que explique quais mudanças – a professora já supõe que mudanças são indispensáveis tendo em vista concepções e práticas comuns da escola que não garantem, ainda, espaço para a diferença – podem ser realizadas na instituição

escolar e nas práticas pedagógicas antes mesmo de os(as) estudantes e surdos(as) ingressarem nela.

É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal (*Ibid.*, p. 23) [Grifo do autor].

Se ninguém falou ou explicou para o(a) professor(a) o que pode ser mudado, a própria prática e a relação de alteridade com estes sujeitos não pode dar pistas de possíveis mudanças? O que as Secretarias de Educação municipais, estaduais e federais realizam a fim de auxiliar, colaborar e atender aos anseios desse(a) professor(a) que começa a atuar com esses estudantes? *Às vezes a gente culpa o professor porque não muda sua prática pedagógica quando ele recebe aluno surdo* (Professora Jéssica). E que mudanças seriam essas? Mudanças apenas nas práticas pedagógicas? Por que se culpa o professor?

Culpabilizar o professor não pode ser meta educativa, e isenta de responsabilidade o sistema educacional, que tece uma espécie de teia antipedagógica que desgasta seu trabalho, não lhe oferece condições ou estimula seu compromisso com a mudança (BOTELHO, 2010, p. 124).

Infelizmente, as mudanças que precisam ser realizadas no cotidiano escolar, quando nos referimos à inclusão de estudantes surdos e surdas, não fazem parte da agenda política e governamental das agências educacionais e são os professores e professoras, e conseqüentemente esses alunos e alunas, que sofrem as mazelas com que a educação pública é tratada.

Nessa escola, em especial, o curso não aconteceu inicialmente e nenhuma outra ação parece ter ocorrido nesse sentido, o que fica claro na narrativa da professora Ana Paula, a qual atua na mesma instituição:

As pessoas aqui não sabiam que tinham surdos em sala. Então quando eu cheguei, parece que ninguém foi informado pelo que eu entendi. Essa foi a leitura que eu fiz do quadro. Eu cheguei na sala [turma de 6º ano, antiga 5ª série]:

- Oi, boa tarde! Sou a professora-intérprete Ana Paula.
- De quê? Pra quê intérprete? – [Perguntou a professora]

- Ah, porque têm surdos aqui na sala!
- É?
- Tem sim! - Eu fiz em Libras: [‘POR-FAVOR PESSOA SURD@ LEVANTAR-MÃO’]⁵²
[Nove surdos levantaram a mão].
- Meu Deus, tem tudo isso de surdos!

Ninguém percebeu! Se ficarem todos os alunos prestando atenção e olhando o professor, ninguém diz que são surdos. (...) Os surdos são invisíveis no meio da multidão se eles não estiverem conversando com alguém. Isso aconteceu na primeira semana de aula (Professora Ana Paula/2012). [Grifo meu].

Quando ouvi a professora narrar essa experiência, confesso que fiquei assustada e pedi para ela contar novamente como isso aconteceu e o que ela sentiu naquele momento. A turma continha dezessete alunos, sendo nove surdos. Os(as) professores(as) não foram sequer informados que, a partir do ano de 2012, a escola receberia estudantes surdos nas turmas “regulares”? Que inclusão é essa que continua invisibilizando os sujeitos surdos?

Segundo Lacerda, os prós e contras a respeito das escolas de surdos e da inclusão desses sujeitos não se limitam às metodologias, aos direitos linguísticos, à atuação dos profissionais bilíngues, entre outros aspectos ideológicos, *mas ampliam-se para as condições concretas de implementação destas mesmas propostas nas políticas municipais e estaduais, e nos modos como estas políticas são conduzidas pelos gestores* (2010, p. 63). Conforme discutido nos capítulos anteriores, os sujeitos surdos apresentam, em geral, uma experiência escolar negativa por serem marcados constantemente como incapazes e forçados a desenvolver habilidades, competências e comportamentos referentes à “normalidade” ouvinte em uma educação que privilegia(va) correção, integração social e a oralidade. Porém, a Educação de Surdos sob este viés fracassou e ainda fracassa acarretando a marginalização, a opressão e a exclusão educacional e social dos surdos *invisíveis no meio da multidão*.

A mesma professora ainda relata que *“Colocaram eles [os estudantes surdos e surdas] numa sala de repetentes. Eles são menores numa sala de tudo*

⁵² A transcrição da Libras para a Língua Portuguesa apresenta convenções:

- A transcrição da Libras para a Língua Portuguesa deve ser representada entre colchetes.
- Para efeito de simplificação, os sinais da Libras são representados por itens lexicais do português em letras maiúsculas: POR-FAVOR, PESSOA, etc.
- Quando um sinal, ao ser traduzido para a Língua Portuguesa por duas ou mais palavras, é representado por elas sendo separadas por hífen: POR-FAVOR, LEVANTAR-MÃO.
- Na Libras não há desinência de número e de gênero. Na transcrição para a Língua Portuguesa, a palavra que representa o sinal deve vir acompanhado por @: SURD@.

‘galalau’⁵³”. Por que esses surdos(as) foram “incluídos” numa turma de “repetentes”? Essa narrativa me possibilita pensar como são compreendidos os estudantes surdos(as) pela Secretaria de Educação e/ou equipe pedagógica, as quais geralmente são as responsáveis pela formação das turmas. Forma-se uma turma de repetentes, alunos considerados “fracassados” na aprendizagem escolar – pela narrativa, com anos de reprovação – e nessa mesma classe são inseridos estudantes surdos(as). Essa prática escolar de tentar formar turmas e classes homogêneas é, em geral, recorrente. Classificam-se turmas por níveis de alfabetização⁵⁴, disciplina – comportamento –, notas/conceitos, entre outras formas de qualificar os estudantes.

Neste trabalho dissertativo, também me narro e me abro para me ler e dar a ler... Eu compreendia, até pouco tempo, que esta ação de “igualar” os estudantes era vantajosa e não me lembro de me questionar a respeito desta prática, uma vez que ela já estava instituída na escola. Aliás, isso era um pedido dos professores e da direção com o objetivo de “facilitar” o trabalho pedagógico. Com o tempo, as crianças, as teorias, o cotidiano escolar, a vida foram me instigando a perguntar: Que espaços ocupam as singularidades desses sujeitos *aprendentesensinantes* nessa massiva tentativa de igualá-los? Por que a(o) professora(o) e a escola repudia e não se abre a viver a heterogeneidade e a diferença, elementos que são constitutivos do cotidiano escolar, mas nega-se a existência deles?

Dessa forma, percebemos que

A homogeneidade é perseguida, e a tentativa de padronizar, massificar, rotular, para poder controlar, ainda faz parte do cotidiano escolar. Nesse processo de homogeneização, presente não apenas no interior da escola, as crianças vão sendo separadas em capazes e incapazes, a escola preparando-as para se aceitarem como tal (SAMPAIO, 2008, p. 40).

Se as classes são divididas e formadas por critérios de nivelamento de aprendizagem – se é que é possível “medi-la”! – e de histórico de vida escolar, os surdos e surdas são igualados àqueles situados à margem e excluídos do processo

⁵³ “Galalau” é uma expressão popular oriunda da região Nordeste do Brasil e significa homem muito alto. No contexto da narrativa da professora Ana Paula, esta expressão também ganha o sentido de pessoa mais velha.

⁵⁴ Segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), os níveis de escrita são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

de *aprendizagem* *ensino*, os já rotulados pelo chamado “fracasso escolar”, pois o nosso olhar vê erros e faltas porque está informado e direcionado por uma lógica da homogeneidade que utiliza a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir (*Ibid.*, p. 44).

Sendo assim, não podemos mais crer que a escola é *espaçotempo* dissociado das relações de saberes e poderes que constituem as diferentes relações da vida social e nem como lugar de *repetição e mera expressão do chamado senso-comum*. A escola é o *espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72). Estudar e pesquisar o cotidiano escolar, partindo desse entendimento, nos ajuda a compreender a complexidade que permeia este *espaçotempo* bem como pensarmos realidades sociais que envolvem, neste caso, a educação e inclusão dos(as) estudantes surdos(as) e possibilidades emancipatórias que aí se inscrevem.

Concordo com Skliar! As escolas públicas brasileiras, em geral, já apresentam *um sem número de problemas* e não é essa inclusão física dos alunos “especiais” que será a via de saída para o fracasso educativo da educação especial. *O certo é que agora os “problemas” vivem juntos na mesma sala* (1997, p. 11) [Grifo meu] em nome de uma suposta “educação para todos”. E a narrativa da professora Ana Paula nos confirma que

Os surdos em toda sua história escolar e social foram constituídos deficientes e lembrados continuamente disso (...), foram feitos deficientes quando foram empurrados de uma série para a outra, como se deles não pudesse esperar nada além do ponto em que chegaram (...). Foram feitos *não estúpidos*, mas pouco inteligentes por nós ouvintes (SOUZA & GÓES, 2013, p. 183-184) [Grifo das autoras].

Podemos dizer que os “pensadores” das propostas e políticas educacionais a serem implantadas nas escolas “não falam a mesma língua” daqueles que estão experienciando, vivenciando e tecendo práticas nas realidades do cotidiano escolar. A educação dos sujeitos surdos deveria escrever uma outra história da surdez, reconhecendo-os na diferença, com suas singularidades e experiências, pois afirmá-los diferentes, lentos na aprendizagem, incapazes de

aprender já são elementos ouvintistas/audistas intensamente marcados na vida destes sujeitos.

* * *

Jéssica, professora participante da pesquisa, apresenta um desabafo referente à inclusão dos surdos e surdas pensada pela Secretaria de Educação, que se distancia da qual ela considera ideal acontecer. Sendo assim, a professora narra ainda como ela fez para que sua prática fosse coerente com o que acreditava para a Educação de Surdos:

*A minha busca não se deu em nada que a prefeitura disponibilizou. Procurei formações. Acabei de me formar em Letras-Libras e estou fazendo pós na UFRJ [LIBRAS: Ensino, tradução e interpretação]. Mas, se dependesse da prefeitura, ninguém me liberava. Eles **querem cobrar algo da gente, quer que a gente monte um plano de ensino para surdos, mas não querem dar subsídio para isso (...). Na sala de recursos para surdos tudo o que tem é meu.** Se eu quiser folha eu tenho que comprar, (...) cartolina eu tenho que comprar, o mural que tem lá foi eu que arrumei (...). Ou seja, eu trabalho com o que dá. **O professor comprometido nunca vai se acomodar na sua prática, vai sempre buscar e mudar** (Professora Jéssica Andrade/2012) [Grifos meus].*

Outra professora também narra a mesma dificuldade encontrada quando começou a atuar com alunos surdos na rede pública de ensino:

***Materiais pedagógicos e falta de auxílio foram algumas das maiores dificuldades que encontrei.** Muita coisa eu fiz por minha conta em nível de curso, vamos dizer assim. (...) corri atrás de comprar material, fui ao INES, **praticamente tudo saiu do meu bolso.** Muito material eu confecciono, alguns joguinhos também. Quando entrei de licença carreguei tudo pra casa. Até lápis, borracha, apontador, lápis de cor... era tudo meu (Professora Elizabeth Veloso/2013) [Grifos meus].*

Relendo estas narrativas, recordo das inúmeras vezes que também precisei tirar dinheiro do meu bolso para comprar materiais mínimos necessários para trabalhar com as crianças. Estes relatos não se referem somente à educação e inclusão de surdos, mas, sobretudo, à educação pública em geral, mais especificamente, às redes municipais que deixam a desejar em relação a materiais e recursos básicos nas escolas. E podemos fazer com estas narrativas e tantas outras recorrentes como estas uma denúncia: o que é feito com a verba destinada para a educação? Por que faltam materiais pedagógicos em tantas escolas?

Joga-se a responsabilidade para o(a) docente e pouco (ou nada) é oferecido a ele(a). A professora, que começa a atuar com surdos recentemente, por meios próprios, procurou formações e materiais didáticos para trabalhar. Como a própria professora afirma, *o professor comprometido nunca vai se acomodar na sua prática, vai sempre buscar e mudar*. Aqui também me interessa pensar: as políticas públicas se manifestam na prática como materialidade para o trabalho?

As narrativas me permitem ver que há muito mais investimento e preocupação das professoras no processo de inclusão e educação desses estudantes do que das instâncias superiores (direção escolar, Secretarias de Educação...). As professoras, as quais estão cotidianamente com esses sujeitos, parecem atentas ao que a escola proporciona (ou não) para a construção de um trabalho que pretende incluir e, a meu ver, *fazem com* as políticas uma possibilidade de trabalho outro. Entretanto, Lopes e Menezes nos alertam que *os professores se mobilizam pela inclusão, entendendo-a como imperativo ético e não como compromisso político de um Estado que propõe e faz campanhas de inclusão de todos na escola* (2010, p. 88). Precisamos ter cuidado para que a inclusão destes estudantes não seja responsabilidade e comprometimento éticos somente da classe docente e, sim, que haja fortalecimento dos profissionais da educação juntamente aos movimentos surdos em prol de mudanças significativas, inclusive nos aspectos políticos e legais.

Ainda em conversa sobre a inclusão escolar de crianças surdas, a professora Elizabeth narra:

Já vi criança com vergonha de ser surda. Eu fui à sala de aula pra falar com um aluno que eu estava na escola caso precisasse de alguma coisa. Ele abaixou a cabeça e falou “para de fazer sinal”. Eu fui lá pra tentar ajudar e acabei constrangendo o menino. Pela expressão do rosto e do corpo, ele queria dizer “para de mostrar pros meus colegas que eu sou surdo!” Isso aconteceu duas vezes. A criança surda é a única, às vezes, no universo ouvinte da escola. E tem os casos da criança que é surda que nunca conviveu com surdos e, ao ser “incluída”, não quer usar Libras de jeito nenhum. (...) pegar uma criança, que geralmente não tem contato com surdos, e colocar só ela numa turma que só tem ouvintes, isso não é inclusão. (Professora Elizabeth Veloso/2013) [Grifos meus].

Elizabeth, preocupada com a aprendizagem, comunicação e interação dessa criança com as demais e com a professora da turma “regular”, uma vez que é a única surda na classe, vai até ela para dizer que pode contar com sua ajuda, se precisar, pois está por perto. E a professora Elizabeth percebe no olhar, nas

expressões e gestos, que essa criança não se compreende surda, não quer ser surda, pois sente vergonha. Mas, nesse *universo ouvinte da escola* é permitido ser surdo(a)? Há espaço para ser surdo(a)? A atitude da criança demonstra para Elizabeth que ser surda é ruim e que seria melhor ser ouvinte, pois a realidade percebida por ela na escola só lhe apresenta modelos ouvintes. Stumpf⁵⁵ salienta:

O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais. Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? (2008, p. 23).

Essa criança, assim como outras surdas no contexto apresentado, vê a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa oral de modo hierárquico. A criança percebe que a língua portuguesa falada apresenta *status*, todas as pessoas na escola a usam, a compreendem e se comunicam com ela, enquanto a Libras é quase única e exclusivamente praticada entre a criança e a professora da sala de recursos. Na leitura e compreensão desta criança, a língua de sinais é menor, ninguém a conhece, ninguém em sua sala de aula se comunica por meio dela... Não é por menos que esta criança tem vergonha de ser surda, não obstante, ela não se reconhece como surda no meio de uma maioria ouvinte.

Um menino com onze anos que não tinha contato com língua de sinais e comecei a trabalhar a língua com ele. Mas, um dia, ele me puxou pela mão mostrando que ele não queria aquilo de jeito nenhum. Me levou até a outra sala e queria aquilo: que eu enchesse o quadro de dever pra ele copiar. Eu com jogos e atividades diferenciadas e ele não queria nada daquilo. Quem era eu pra ele? Uma doida que fazia um monte de sinais que ele nunca tinha vivenciado. Então, eu acho que a inclusão é complicada (Professora Elizabeth Veloso/2013).

Vale ressaltar novamente que a Sala de Recursos Multifuncional é um *espaçotempo* escolar destinado aos estudantes com necessidades educacionais especiais – conforme são nomeados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva – e, por isso, não se estende a todo corpo discente. Quando a professora Elizabeth narra que esse menino não se sentia motivado para aprender a Libras, talvez ele nem entendesse para quê precisava dela e por que precisava

⁵⁵ Pesquisadora surda, doutora em Informática na Educação e professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

também de um atendimento diferenciado e à parte se seus colegas não participavam. A leitura que faço da compreensão desta criança é que a Libras, assim como na narrativa anterior, não apresenta utilidade nem sentido para ele, pois só no atendimento educacional especializado ela se faz presente. E é apenas lá que ele precisa da Libras?

De acordo com Lopes e Menezes, a situação desta criança, na condição de estar sozinha na turma, não ter uma língua comum e muitas vezes não ter outro colega surdo para compartilhar experiências semelhantes,

faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção. Então, de que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas? (2010, p. 81)

Como apresentado no capítulo anterior, a sala de recursos multifuncional é citada, se não em todos os documentos descritos, em sua maioria. Seria a sala de recursos, na compreensão dos “pensadores” destas políticas, a única forma possível e disponível de inclusão? Penso que enquanto parte técnica, sim. Contudo, entende-se que a garantia de oferta e matrícula desses estudantes no atendimento educacional especializado – notemos que a palavra “atendimento” já marca um discurso pautado em uma perspectiva clínica e terapêutica, ainda – efetiva a inclusão.

Com estas narrativas que versam sobre o processo de inclusão de crianças surdas em escolas e turmas que contém majoritariamente ouvintes, não pretendo discutir a dicotomia emblemática e improdutiva do “a favor ou contra”, que se isenta da possibilidade de pensar e praticar de modo mais profundo uma reflexão. Reflexão que se atenha para as singularidades dos sujeitos surdos, para os discursos oficiais implicados na educação inclusiva e inclusive nas tensões e conflitos que se tecem nesse processo.

Muitos discursos sobre inclusão escolar defendem o “estar juntos”, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade... Estes discursos permeiam também a formação de professores(as) a fim de prepará-los(as) para esta convivência de modo superficial. Assim, *a título de uma educação para todos, silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e*

validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido (QUADROS, 2003, p. 84). Novamente.

4.2 Língua Portuguesa: a língua que “falta” aos surdos?

As palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador.

(Jacques Rancière, 2011)

O ensino de Língua Portuguesa para surdos ainda é um grande dilema. Mesmo que a Política Nacional de Educação Inclusiva e as legislações que tornam a Libras língua oficial dos sujeitos surdos, ou seja, sua língua materna, e determinem que a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) do(a) surdo(a) e deve ser ensinada na modalidade escrita, o *status* e o espaço que o português ocupa no cotidiano escolar ainda são majoritários.

*Na primeira aula eu quase dei um troço. Porque, a princípio, como vieram muitos alunos para o 6º ano, a responsável na Secretaria de Educação no campo da surdez me pediu para atendê-los em grupos para trabalhar Português como segunda língua. Eu disse a ela: “Eles não sabem nem a primeira língua deles, como vou ensinar Português?” E ela me falou: “Dá seu jeito!” Ela tinha me prometido que viria aqui toda semana dar um suporte, mas isso não aconteceu. Fiquei meio desesperada (...). Eu sabia que não adiantaria eu pegar textos enormes com eles, porque não adiantava aquilo. **E nem trabalhar vocabulário solto porque de que adianta eu ensinar que isso é uma mesa e que aquilo é uma cadeira. O que isso vai ajudar na vida dele?** (Professora Jéssica Andrade/2012) [Grifos meus].*

A professora Jéssica sabe o que não adianta fazer para ensinar Língua Portuguesa aos estudantes surdos, porém não sabia exatamente como fazer diferente. Ensinar o português escrito relacionando palavra e imagem não tem sentido, uma vez que as palavras apresentam diferentes significados no campo discursivo e nas interações entre os usuários da língua. Porém, ela se pergunta: *Eles não sabem nem a primeira língua deles, como vou ensinar Português?* A professora compreende que para a aprendizagem da segunda língua

o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre a sua primeira língua, seu pré-

conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado (FREIRE, 1999, p. 29).

A professora questiona e se questiona a respeito dessa necessidade de ensinar português para os estudantes nesse contexto, discordando do que a Secretaria de Educação pretende impor como principal. E são interrogações como estas que a professora Jéssica se faz que podem produzir a experiência de deslocamento, *a possibilidade de escolher outro modo de trabalhar e de se relacionar, de apreciar outras paisagens, de renovar olhares, gestos e atos (...)* (PRADO; CUNHA, 2008, p. 97). Para isso, *faz-se necessário assumir as perguntas que apontam o caminho (...)* (*Ibid.*).

O setor da Secretaria de Educação responsável pela educação especial/inclusiva dessa rede pública determina que a professora, atuante na Sala de Recursos, precisa, primeiramente, trabalhar com a L2. Sendo esta a urgência: os surdos precisam aprender a Língua Portuguesa! Entretanto, na realidade apontada por Jéssica, eles precisam mesmo aprender agora? Que sentidos terá o ensino de segunda língua para alunos e alunas que ainda não usam e/ou compreendem satisfatoriamente a sua língua materna? Não estaria presente no discurso da Secretaria resquícios do oralismo – que agora se desloca do “oral” para a escrita e a leitura – e ainda representações ouvintistas/audistas decidindo o que é melhor para a escola e para surdos e surdas?

Jéssica se coloca numa postura de compreender seus alunos(as) surdos(as) e percebe que eles(as) precisam primeiramente aprender e desenvolver a Libras para posteriormente aprenderem a Língua Portuguesa. A professora continua sua narrativa:

(...) deveria ser pensada a forma como eles [os surdos] aprendem o português. O português que eles aprendem é como primeira língua e o português para surdo nunca será como primeira língua. A professora estava ensinando acentuação, sílaba tônica, oxítona, paroxítona e proparoxítona. Para eles, isso não tem sentido (Professora Jéssica Andrade/2012) [Grifos meus].

A Secretaria de Educação, além de resolver que na sala de recursos a professora Jéssica precisa trabalhar com a Língua Portuguesa mesmo quando os estudantes ainda não usam/compreendem a Libras, sabe que o ensino de Língua Portuguesa oferecido na turma “regular” é destinado aos ouvintes, isso é, português

como primeira língua. Essa disciplina, enquanto modalidade de L1, apresenta conteúdos curriculares que não se aproximam das realidades e necessidades do que estudantes surdos precisam conhecer e aprender sobre a língua.

O ensino de Língua Portuguesa para surdos não deveria ter o mesmo objetivo que para estudantes ouvintes. Aqueles também já vivenciam modos de como a escrita se faz presente nas suas realidades sociais e a partir daí deve-se possibilitar novas maneiras de se expressar e de ver/ler o mundo, ampliar habilidades comunicativas de leitura e escrita, compreender a escrita também como fonte de informações e de produção de conhecimentos. Tudo isto mediado pela Libras, língua de instrução, de experiência, de leitura e de produção de sentidos e conhecimentos acerca do mundo e das diferentes realidades que o constitui.

A narrativa da professora Jéssica também me move a pensar: que espaços a Libras ocupa no cotidiano escolar se, tanto no Atendimento Educacional Especializado quanto na sala de aula “comum”, determina-se a predominância do ensino de Língua Portuguesa como L1? A inclusão da língua de sinais está presente somente entre estudantes surdos e eles com as professoras (a intérprete e a da sala de recursos)?

Segundo Skliar (1999), a educação bilíngue para surdos pode ser compreendida de diferentes formas. Se ela estiver fixada no âmbito da deficiência, suas estratégias pedagógicas bem como seus discursos permanecem no campo da educação especial. E, nesse sentido, o autor afirma que *a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”* (Ibid., p. 12) [Grifo do autor]. O bilinguismo na educação de surdos, sob o paradigma do qual Skliar nos fala de oposição, almeja justamente oferecer condições de aprendizagem e ensino coerentes com os direitos linguísticos e de cidadania desses sujeitos.

É possível ler, nas narrativas da professora Jéssica, que a educação bilíngue ainda está fixada nos discursos de educação especial por três motivos. Primeiro, é apenas na Sala de Recursos que os estudantes surdos e surdas parecem ter contato com a Língua Portuguesa enquanto L2 – ressalto que cada aluno(a) participa desse atendimento apenas duas vezes na semana no contraturno; segundo, a Libras apenas se faz presente no cotidiano escolar por intermédio da professora-intérprete e da professora da Sala de Recursos; terceiro, o ensino da língua de sinais, como língua materna, não é praticado com professores surdos e

não faz parte do currículo enquanto disciplina – diferentemente da *disciplina* de Língua Portuguesa. É essencial destacar, ainda, o fato de a Libras não ser oferecida como disciplina nem como L1 para os surdos, tampouco como L2 para os ouvintes. Então,

À Língua de Sinais foi conferido o papel de coadjuvante, ou até mesmo figurante, no ensino das crianças e jovens surdos, cuja língua protagonista é o português, distanciando-se em quilômetros da proposta bilíngue para os surdos, que tem como primeiro pressuposto básico, pelo menos no nível discursivo, o respeito às diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos (WITKOSKI⁵⁶, 2012, p. 73).

O possível resultado dessa massificação do ensino de Língua Portuguesa se reflete na narrativa da professora Ana Paula.

(...) a professora escreve no quadro: “cheguei atrasada”. Elas [as professoras] querem falar com eles [os surdos] escrevendo no quadro. Mas, não adianta muito. Aí eu pergunto aos alunos: “O que está escrito no quadro”? Falo para a professora que ela escreveu em vão. Eles ainda não compreendem o português ainda nesse nível. Pergunto de novo: “O que está escrito aqui?” Eles respondem: “Não sei, copiei no caderno. Não é para copiar?”. Tudo que colocam no quadro eles copiam (...) (Professora Ana Paula/2012) [Grifo meu].

O Português escrito, no espaço escolar, parece só ter significado para os estudantes quando está no quadro, pois aí saberão o que fazer: copiar no caderno e se equiparar aos demais estudantes da turma, ouvintes – que também podem não saber o que está escrito no quadro. Por sinal, a narrativa denuncia uma prática ainda muito comum e corriqueira na escola: a cópia. Com que finalidade?

Não pretendo abordar uma discussão sobre a prática de cópia na escola, contudo pensar o que ela talvez represente para a surdez, sendo esta compreendida como *experiência visual* (SKLIAR, 1999; QUADROS, 2003; entre outros autores). Experiência visual, segundo Skliar, *envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc* (2009, p. 11). Concordando com ele, Quadros nos diz que a cultura dos sujeitos surdos é visual, *as produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda* (2003, p. 93).

⁵⁶ Pesquisadora surda, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Tendo em vista a compreensão da surdez enquanto experiência visual, sujeitos surdos podem criar representações e sentidos para a cópia da escrita no quadro, prática que, de certo modo, os inclui numa ação cotidiana do *espaçotempo* escolar – se pensarmos em outra prática comum nas instituições escolares: a aula na qual o professor apenas fala oralmente. A cópia pode significar, assim, uma *tática* dos estudantes surdos em se colocarem em posição de igualdade aos estudantes ouvintes, de forma a se tornarem *ótimos copistas* (Professora Jéssica Andrade/2012).

A cópia, enquanto prática escolar mecanicista da qual estudantes surdos podem fazer *usos* (CERTEAU, 2012), a memorização, também característica de uma concepção mecânica de educação, ainda é valorizada...

*E um grande problema que a gente tem aqui também é que os surdos adquiriram a língua (L1) tardiamente. Eu tenho o caso de um aluno de 18 anos que não fala coisa com coisa em Libras. Por eles terem a língua tardiamente, o cognitivo deles ficou meio comprometido, principalmente no caso desse aluno. Memorização nenhuma. No início do ano eu trabalhava muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, aquelas histórias que não têm texto; só imagens. Eu trabalhava aquela história, introduzia algumas palavras e no dia seguinte eu perguntava: “O que é menino?” Mostrava a palavra e perguntava: “O que é isso?” E ele não lembrava. **Aí dificulta muito o seu trabalho porque eles não têm a memorização trabalhada.** Eu fazia jogo para eles tentarem memorizar a escrita das palavras. (...)* (Professora Jéssica Andrade/2012) [Grifo meu].

Quando se fala, no campo da educação bilíngue para surdos, que a Língua Portuguesa é a segunda língua desses sujeitos e o seu ensino se dá com ênfase na modalidade escrita, parece que se reduz a função social dessa língua à relação imagem *versus* palavra escrita (isolada e descontextualizada). Botelho ressalta que *a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras*, e ela, por sua vez, *não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum, tampouco se relacionam com um tema significativo* (2010, p. 58). Porém, essa realidade não é exclusiva na Educação de Surdos. Quantas crianças chegam ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever (neste caso, a Língua Portuguesa, sua língua materna)?

Será a memorização uma forma de aprendizagem significativa da língua escrita pelo estudante surdo? O trabalho pedagógico voltado para memorização do estudante surdo marca um mito bastante presente acerca da aprendizagem desse sujeito: a “falta” de abstração. Mais uma vez o termo “falta” aparece a fim de caracterizar, rotular e determinar outra ausência inventada para os

sujeitos surdos. E um questionamento: se o(a) estudante não adquiriu a língua de sinais precocemente, ou seja, apresenta comprometimentos linguísticos, por que ensinar a Língua Portuguesa no modo de codificação e decodificação? Aliás, por que ensinar a Língua Portuguesa tendo em vista as peculiaridades linguísticas desse estudante? Botelho é bastante explícita a respeito dessa possível abstração e da ausência de comunicação:

A ausência de comunicação traz vários problemas, mas não são encontrados artifícios para encobrimento do conflito. Não são poucos os professores que afirmam a incapacidade de abstração dos surdos sem nunca perguntar qual a parte que lhes cabe no processo educativo. Também conhecer como e através do que pensamos pode contribuir para uma mudança de atitude (*Ibid.*, p. 54).

Os surdos e surdas estão marcados fortemente pelos discursos ouvintistas/audistas e, ao pensarmos a respeito deles(as), esquecemos de pensar a respeito de nós, da nossa prática com eles(as). Serão apenas esses estudantes os submetidos a “incapacidades”? Professores e professoras estariam isentos de algum não-saber? Jéssica demonstra em sua narrativa conhecimentos sobre a língua de sinais e sua aquisição, contudo, acabou caindo na armadilha da codificação e decodificação das palavras como modo de alfabetizar esse aluno na Língua Portuguesa, algo que a professora compreende que em nada servirá para a vida dele.

(...) Eu sabia que não adiantaria eu pegar textos enormes com eles, porque não adiantava aquilo. E nem trabalhar vocabulário solto porque de que adianta eu ensinar que isso é uma mesa e que aquilo é uma cadeira? O que isso vai ajudar na vida dele? (Professora Jéssica Andrade/2012).

Tudo isso me faz lembrar casos de estudantes ouvintes que chegam praticamente analfabetos ao 5º ano de escolaridade. Diante desse contexto, já ouvi muitos professores dizerem “*Pra ele aprender a ler agora, só na cartilha!*”, como se a codificação e decodificação das palavras massivamente apresentada na cartilha fosse a solução mágica para o problema. Aliás, esses estudantes, em geral, passaram a vida escolar toda acompanhados da cartilha e “fracassaram”. Assim, *nada muda se os problemas são atribuídos à surdez ou à qualquer outra “anormalidade”, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida* (BOTELHO, 2010, p. 60).

Neste contexto, é possível compreender o quanto a realidade educativa é conflitiva no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2. Skliar (1999; 2012) muito bem aponta que a educação bilíngue deve ser, para além de questões linguísticas e metodológicas, uma postura política e de comprometimento com a educação dos sujeitos surdos, de modo a não subordiná-los novamente ao ouvintismo/audismo.

E aqui pretendo romper com o discurso generalista e sem reflexão alguma de que os surdos e surdas apresentam dificuldades de aprendizagem do português, que não sabem ler, que são praticamente analfabetos, entre outros discursos... As narrativas docentes apontam acontecimentos e situações que emergem no cotidiano referentes ao ensino de Língua Portuguesa para surdos e elas tento visibilizar, a fim de perceber e compreender *fiões e nós que compõem o emaranhado de relações que atravessam* (ESTEBAN, 2003, p. 135) estes episódios compreendidos por alguns como irrelevantes e insignificantes.

Nos relatos, vemos a primazia do português sobre a língua de sinais, o que não é novidade na história da educação de surdos. A professora Jéssica, em meio a este cotidiano, se incomoda com isso, sabe a importância indispensável que a Libras tem para a vida destes estudantes, principalmente no contexto escolar. Todavia, a ordem é igualá-los aos demais alunos ouvintes por meio do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, mais presente como L1 do que como L2.

4.3 Encontros, gestos, acontecimentos: (des)aprendizagens docentes com os estudantes surdos

(...) educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto: 'Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear'⁵⁷

(Oakeshott *apud* Bárcena, 2011)

Na defesa de pensar o ato de ensinar de modos outros, rompemos com a figura do(a) professor(a) como autoridade que detém o conhecimento que será transmitido/depositado nos(as) estudantes. Compreendo com Freire (1996) que

⁵⁷ (...) educar não é acumular mais ideias sobre as coisas, mas algo muito distinto: "Aprender a olhar, a escutar, a pensar, a sentir, a imaginar, a acreditar, a entender, a escolher e desejar." (Tradução minha).

ensinar é antes aprender, e a aprendizagem se constrói com e na relação com o outro e com a outra, aprendemos porque nossa ignorância afirma que somos seres incompletos e inacabados.

Enquanto professores e professoras, nossa formação comumente nos ensina a avaliar o que nossos estudantes aprenderam, se os nossos objetivos planejados para eles foram alcançados, como melhor ensinar para alcançar os resultados esperados, por nós, para eles... Todavia, que lugar ocupa a pergunta pelo o que aprendemos e desaprendemos com estes sujeitos? Talvez, uma pergunta silenciada, pois as relações entre professor(a) e estudantes são fortemente marcadas pela verticalidade. E como Ferre nos lembra,

nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa (2011, p. 198).

O que nos desestabiliza, nos inquieta, nos provoca o estranhamento na relação com os outros? O que nos passa no encontro e na surpresa do acontecimento? O que nossas crianças surdas nos dão a ler e pensar?

*Aprendi também que **cada surdo aprende de um jeito, como o ouvinte também**. Um só tem oralização⁵⁸, outro sabe sinais, outro não tem sinal nenhum e (...) cada um demanda um material específico, uma intervenção diferente (...). Com um não dá certo desse jeito e com o outro dá. Eu trabalho com grupos de idade aproximada, mas aí depende. Se tem um pequenininho que precisa ter o exemplo do grande pra ele ver que pode aprender a língua de sinais... Então **tem momentos em que eu preciso desenvolver um trabalho de interação entre as idades diferentes. Acho que eu aprendi isso: cada um aprende de um jeito e isso demanda mais pesquisa, mais leitura, e o professor precisa “se jogar”, precisa estar mais aberto** (Professora Elizabeth Veloso/2013) [Grifos meus].*

A professora Elizabeth narra a respeito do jeito de aprendizagem que cada criança tem e isso a move a pesquisar, pois, além de cada uma apresentar ritmo diferente, cada uma aprende e compreende de um modo. Porém, não acredito que mais pesquisa e/ou mais leitura poderá dar conta dos diferentes jeitos de

⁵⁸ A oralização, também conhecida como leitura labial, se refere ao uso da língua oral para se comunicar com pessoas ouvintes. Os surdos congênitos oralizados aprenderam a língua falada por meios clínicos, em geral. Já as pessoas que se tornaram surdos em fase pós-linguística, em alguns casos, também precisam desses tipos de atendimento para o desenvolvimento da fala, entretanto, por terem sido ouvintes, apresentam a oralização.

aprender e produzir conhecimentos, já que se trata de um processo singular, único, e talvez impossível de ser encontrado nas teorias que têm a pretensão de explicar “como se aprende”. Por mais que elas [as teorias] apresentem modos variados de aprendizagem, a possibilidade de compreender o compreender dos estudantes – crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos – exige do professor e da professora *se jogar, estar mais aberto*, pesquisar, com os livros e as leituras, a própria prática, questionando-a.

A professora também traz em sua narrativa algo que foi aprendendo com a prática e com as crianças: a interação entre as idades para a aprendizagem da língua de sinais. Como dito em capítulos anteriores, a Libras é a língua das comunidades surdas, língua com qual se expressam e produzem culturas, língua com qual narram, aprendem e convivem. No miúdo, a professora tentou garantir na sala de recursos um espaço compartilhado entre o estudante surdo mais velho, que usa e se comunica em Libras, com uma criança surda mais nova, a qual aos poucos vai compreendendo e se apropriando da língua de sinais, fazendo uso dela em situações reais de comunicação entre pares. A leitura que faço da prática de Elizabeth é uma postura ética que assume a língua de sinais como língua completa e indispensável; língua a qual, na sua efetiva interação, pode produzir uma imagem positiva em relação à surdez.

Esse ano é o primeiro ano em que atuo como professora de surdos e atuo na Sala de Recursos. Como é tudo novo para mim, sempre estou repensando como devo proceder no ensino para surdos. E logo no início do ano, quando comecei a trabalhar com os alunos surdos do sexto ano que estão incluídos em classe regular, percebi no discurso deles as seguintes falas:

- [PORTUGUÊS DIFÍCIL, ESCREVER DIFÍCIL]
- [EU QUERER TRABALHAR MERCADO CARREGAR-CAIXA]
- [EU QUERER SER DONA-DE-CASA]
- [EU NÃO-GOSTAR ESTUDAR. QUERO JOGAR-VIDEOGAME]

*Quando eu percebi que a fala dos alunos surdos era sempre a mesma, **percebi que era o professor, eu, quem deveria repensar a prática docente**, para que a educação se torne atrativa aos olhos dos alunos surdos. Os mesmos chegaram ao sexto ano mal sabendo a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua não existia, porém são ótimos copistas (Professora Jéssica Andrade/2012) [Grifo meu].*

A narrativa de Jéssica demonstra um incômodo e preocupação a respeito de que educação ela deseja construir com os surdos. Recorro a Domingo para ampliar minha leitura acerca do que nos narra a professora.

Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que nuestros estudiantes muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. No es pues hacerse indiferente ante las diferencias, pero tampoco confirmar el diagnóstico: ya sabemos lo que son y lo que serán. De lo que se trata es de que cada uno/a pueda ser quien es con completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir (2011b, p. 19).⁵⁹

A professora ao se inquietar com as narrativas dos meninos e meninas se desafia a repensar a própria prática a fim de ampliar as possibilidades desses estudantes sobre suas próprias vidas. Por que esse(a) surdo(a) deseja trabalhar no mercado carregando caixas? Será que foi lá que ele(a) viu um(a) surdo(a) trabalhando? Para esse(a) estudante as oportunidades de emprego para o(a) surdo(a) são limitadas? Não se trata de ater essa discussão à questão de trabalho, todavia penso que a primeira narrativa *PORTUGUÊS DIFÍCIL, ESCREVER DIFÍCIL*, demonstre a esses estudantes que oportunidades de emprego e de vida não exijam o domínio da Língua Portuguesa, talvez. É uma leitura que faço e daí podem surgir tantas outras...

Dar visibilidade às narrativas surdas... é esse movimento que a professora Jéssica apresenta em sua fala. Ao escutá-las se abre a (re)pensar a sua própria prática e ela percebe o potencial dos(as) estudantes para além do diagnóstico da surdez como algo determinante para a vida deles. Portanto, acredita na educação *para que puedan ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos, y que encuentren ahí su camino*⁶⁰ (DOMINGO, 2011b, p. 19).

Em sala de aula, começou a chover, a janela era alta, não tinha como ver a chuva... Um aluno sentiu o cheiro e perguntou se estava chovendo. Aquilo me marcou, sem ver ou ouvir, o olfato sinalizou a chuva, fiquei muito sensibilizada (Professora Elizabeth Veloso/2012) [Grifo meu].

⁵⁹ Reconhecer as diferenças, a partir de uma preocupação educativa, supõe buscar e reconhecer os caminhos pelos quais nossos estudantes mostram novas possibilidades em suas trajetórias. Não é, pois, ficar indiferente às diferenças, mas tampouco confirmar o diagnóstico: já sabemos o que são e o que serão. Do que se trata é de que cada um/a possa ser quem é com plena dignidade: para que possa desenvolver uma vida digna e sentir como digno seu viver (Tradução minha).

⁶⁰ Para que possam ampliar suas experiências, experimentar novas trajetórias, provar novas linguagens e pensamentos, e que encontrem aí seu caminho (Tradução minha).

O que tem me encantado ao trabalhar com narrativas docentes – orais e escritas – é justamente me deparar com narrativas como essa da professora Elizabeth: simples, cotidiana, miúda, sensível e aberta. Esses adjetivos não pretendem, de modo algum, minimizar o acontecimento. Pelo contrário, torná-lo visível, importante e potente.

Quando narramos, fazemos escolhas das experiências e memórias que nos marcaram – positiva ou negativamente. A professora Elizabeth me apontou, com sua narrativa, que em geral não são os grandes feitos que nos tocam e nos passam, contudo, aquilo que nos mostra a nossa incompletude nos põe diante da experiência da abertura de si para viver o encontro, a surpresa, a novidade do outro, para despertar a sensibilidade (DOMINGO, 2011).

E o gesto dessa criança, na percepção pelo olfato de que estava chovendo, irrompe a partir do acontecimento e produz experiência. Isso poderia passar, no sentido de algo comum e sem significância, entretanto, marca a vida da professora que percebe a *potência mínima dos gestos de convivência* (RIBETTO, 2013, p. 3). E eu também pude me abrir a esta potência, porém ela não foi imediata. Não foi no dia da conversa com a professora nem na primeira leitura da transcrição desta narrativa... Foi necessário tempo para compreender, foi necessário *pensar devagar* (LARROSA, 2002), sentir as palavras, percebê-las, deixá-las ecoar...

Nesta dissertação atento, em especial, para as relações sujeitos surdos e sujeitos docentes com um olhar diferenciado e cuidadoso para os gestos subalternos que as narrativas das professoras me dão a ler a respeito de seus *saberes-fazer*s, produzidos na inclusão escolar desses estudantes e na diferença constitutiva das relações do cotidiano escolar.

Por isso que, ao mergulhar nestas narrativas docentes, aprendo a *pensar não só a educação, mas as possibilidades de descobrirmos na vida cotidiana das escolas aquilo que os estudos do cotidiano nos mostram estar lá, mas de modo invisível* (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 93).

(...) acho que o intérprete educacional precisa ser um professor para ter um olhar pedagógico. Eu acredito nisso. **Não posso chegar e interpretar só, também ensinamos. Eu vejo pelo olhar deles se compreenderam.** Às vezes, dois sim, mas o restante não, o olhar vago. Às vezes para aquele que entendeu, eu falo “Vamos sentar, você explica pra ele. Vou ver se você sabe explicar, certo?”. “Vamos lá, como você explicaria se fosse professor?” **Aí ele explica e é de L1 pra L1 e não de L2 pra L1. É diferente a Libras do**

surdo e a Libras da intérprete. A deles é muito melhor! (Professora-intérprete Ana Paula/2012) [Grifos meus].

O(A) intérprete educacional é um(a) profissional previsto(a) em lei que deve atuar *nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas* (BRASIL, Decreto nº 5.626/2005, art. 21, parágrafo 1º, inciso II). Não é objetivo deste trabalho trazer as funções e problemáticas que envolvem a profissão de intérprete educacional. Contudo, leio e penso com a narrativa da professora Ana Paula (que antes de se tornar intérprete educacional na escola já era professora, mas em outra unidade escolar) a postura ética e de compromisso com a educação dos estudantes surdos e surdas. A própria fala dela faz uma denúncia e ao mesmo tempo um apelo: *o intérprete educacional precisa ser um professor para ter um olhar pedagógico*. A sua formação inicial e a prática lhe mostram que apenas interpretar o que o(a) professor(a) regente fala não é suficiente.

A sensibilidade do olhar com que Ana Paula narra sua experiência de professora-intérprete nos possibilita pensar que a Libras, enquanto seu instrumento técnico no trabalho de interpretação, é um conhecimento que não se efetiva sozinho, contudo ganha força e potência com os olhares de cada estudante surdo(a), o(a) qual compreende ou não o que está sendo interpretado – e também ensinado. Estas palavras que surgem no olhar destes sujeitos fazem com que a ação da professora-intérprete seja, sobretudo, pedagógica.

Ana Paula, ao perceber olhares de dúvidas por parte dos estudantes a respeito do que foi interpretado por ela, solicita àquele que compreendeu ajudar o(a) colega a compreender também, pois compartilham efetivamente a mesma língua, a mesma L1. E aí também é possível, por meio dessa prática, *compreender o compreender* dos alunos, uma vez que, na sua língua, dialogam a respeito de como entenderam e aprenderam, traduzindo seus saberes em sua própria língua no encontro surdo(a)/surdo(a).

5. PALAVRAS PARA DAR A LER⁶¹ E PENSAR: NOTAS PARA UMA CONCLUSÃO... TALVEZ!

*Recibir las palabras, y darlas.
Para que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas, para que una eternidad sin consuelo abra el intervalo entre cada uno de sus pasos, para que el devenir de lo que es lo mismo sea, en su vuelta a comenzar, de una riqueza infinita, para que el porvenir sea leído como lo que nunca fue escrito... hay que dar las palabras.*⁶²

(Jorge Larrosa, 2003a)

Como concluir um texto que continua ecoando em mim? Finalizá-lo não me parece algo possível, tampouco dar um ponto final...

Relendo o texto, no movimento de “finalizar” este trabalho, trouxe nesta parte (in)conclusiva alguns pontos, pistas e palavras que ecoaram muito forte na dissertação e na prática da pesquisa. São notas que atravessaram minha escrita e inscrita nesta investigação. E as palavras estão aí para dar a ler e pensar...

Escutar é uma passividade ativa⁶³.

Em cada conversa com as professoras Ana Paula, Elizabeth e Jéssica, me coloquei à disposição, à abertura para conhecer um pouco seus fazeres, saberes e experiências com sujeitos surdos. Nessa abertura fui afetada e provocada pelas palavras que elas me davam a ler e pensar. Com a ajuda delas e no exercício de praticar uma escuta atenta e sensível às suas narrativas, esta pesquisa foi se desenvolvendo e percorrendo trilhas e percursos desconhecidos, ainda enigmáticos, contudo abertos para exploração e tessitura de caminhos outros.

A história da educação de surdos nos mostra o quanto estes sujeitos foram humilhados e invisibilizados por pedagogias corretivas e terapêuticas que visavam torná-los ouvintes. Quantas experiências não foram desperdiçadas em prol

⁶¹ Do título do texto de Larrosa (2003a): *Dar a leer... quizá – Notas para una dialógica de la transmisión.*

⁶² Receber as palavras, e dá-las. Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em seu recomeço, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que dar as palavras (Tradução minha).

⁶³ Citação original: (...) *escuchar es una pasividad activa* (DOMINGO, 2011).

da homogeneidade? Quantas não estão sendo desperdiçadas na defesa da “educação para todos”? E mais discursos ouvintistas/audistas se proliferam acerca dos surdos, principalmente nos discursos oficiais que persistem em afirmar: perda auditiva, diversidade linguística, deficiência auditiva, supremacia da Língua Portuguesa.

As narrativas das professoras, parceiras e participantes da pesquisa, nos dão a ler modos em que a educação de surdos, no campo da educação inclusiva, vem se materializando nos cotidianos escolares. Deixam pistas quentes das maneiras como a Libras se faz presente nas escolas: instrumental para ensino de Língua Portuguesa, não se traduz em língua compartilhada entre os sujeitos educativos – estudantes e professores –, não é disciplina curricular para surdos nem para ouvintes.

De que modos o contexto da Educação de Surdos, no âmbito das políticas públicas, se materializa no *espaçotempo* da escola e da sala de aula? Esta é uma das perguntas que permeia esta investigação. A trajetória de produção e tessitura deste trabalho dissertativo me possibilitou outros olhares a respeito da educação de surdos, da formação docente e da inclusão destes estudantes no cotidiano escolar.

A conversa com as professora me possibilitou pensar a forte presença da formação de cunho preparatório para atuação com estudantes surdos incluídos. Prever a chegada do outro, dominar assuntos sobre o outro, especializar-se sobre o outro, mas sempre sem outro. Percebo que mesmo com ou sem formações específicas, a tensão e o conflito se fazem presentes. A dimensão formativa das nossas práticas e saberes está no encontro com o outro, na tensão e negociação criadas na relação, na alteridade.

Inclusão permeada por tensões, conflitos, ideologias, discursos e sentidos diferentes... Inclusão que vem se materializando no *espaçotempo* escolar de modos variados... Inclusão que tensiona pensar em qualquer um e não especificamente naqueles marcados como diferentes, do *outro lado da linha*. Sendo assim, é possível pensar o outro sem a inclusão?

A diferença surda provoca estranhamento!

Na infância eu me perguntava “*Como eles conversam?*”, “*Por que usam tanto as mãos?*”, “*Como é não ouvir nada?*”, “*As mãos se mexem rápido. Eles se entendem?*” E ainda não sei responder a estas perguntas, pois elas não precisam de respostas fechadas. Volto, no prefácio deste texto, a uma experiência, hoje atualizada no presente, e estas perguntas recriadas também se tornaram questões de pesquisa para esta investigação.

Eu não me pergunto aqui sobre elas, porém as professoras com as quais conversei me apresentam suas narrativas e leituras acerca de questionamentos como esses. Estas perguntas ainda ecoam em mim e na relação com surdos e surdas tenho me aproximado do desafio de compreender seus modos de comunicação, interação, aprendizagem. E este estranhamento e desconhecimento continuam por me instigar a conhecer, conviver e aprender com estes outros que me apresentam modos diferentes de me relacionar com os sujeitos e com o mundo...

Retomo a perguntar: Como professoras ouvintes que atuam com estudantes surdos e surdas se relacionam na diferença? A diferença a qual eu me questiono nesta pergunta, apresentada no início da dissertação, está marcada no binarismo ouvir/não ouvir, ouvinte/surdo, audição/surdez. A pesquisa, a qualificação e a defesa deste trabalho, me provocam outro questionamento: Entre os sujeitos (no caso, surdos e ouvintes), as únicas diferenças possíveis estão em ser ouvinte ou não, em ser surdo ou não? Ainda olhamos o(a) surdo(a) determinando previamente a sua diferença de acordo com o nosso modo audista/ouvintista de percebê-lo. Algumas narrativas também nos mostram isso: a referência ouvinte como parâmetro para conhecer e avaliar o sujeito surdo.

Como a alteridade é uma relação constituída inclusive de tensões, conflitos e negociação permanente, a diferença não está dada, ela é também constituída com o outro.

Vozes...

Este texto dissertativo se apresenta para mim como registro e narrativa de ressignificação de *saberesfazer*s docentes. Compreendo com Skliar (2012) que as professoras participantes da pesquisa me ofereceram suas experiências. Muitas leituras são possíveis com suas narrativas e, como Larrosa (2007) nos diz, a leitura

deve ser algo que *nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma)*, algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Quando eu ainda não sabia de que modos eu poderia trabalhar e conversar com as narrativas das professoras, procurava em suas falas algo inovador, diferente, novo, certo e não encontrava...

Precisei de ajuda para ler, compreender, escutar e me perguntar: “o que estas narrativas têm a me dizer?” E, então, no exercício de escutar as vozes docentes, deixando que elas provocassem perguntas, o texto narrativo passou a me instigar, pois nesta escuta atenta eu me coloquei à disposição e à exposição para ouvir o que eu não sabia, o que eu não queria, o que eu não precisava (LARROSA, 2007), ou achava que não precisava. Por isso, *o outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo (Ibid., p. 134).*

Privilegiei a voz, a sua potência, o seu ecoar, vozes que me dão a ler e pensar, privilegiei sentidos outros, o sentir das minimezas cotidianas, sentidos que não se separam, mas se enredam.

Que leituras de mundo as docentes vêm construindo com os estudantes surdos e surdas? Que vozes deles ecoam nelas? Durante as conversas e mergulhando nas narrativas docentes, percebi gestos, momentos, falas dos estudantes que provocaram outros sentidos para a prática docente, abalaram as certezas e possibilitaram fazer outras coisas com as intervenções políticas nas escolas: *(...) não posso chegar e interpretar, também ensinamos (...). Aí ele explica e é de L1 para L1 e não de L2 pra L1. É diferente a Libras do surdo e a Libras da intérprete. A deles é muito melhor!* (Professora-intérprete Ana Paula); *Quando eu percebi que a fala dos alunos surdos era sempre a mesma, percebi que era o professor, eu, quem deveria repensar a prática docente* (Professora Jéssica); *Já vi criança com vergonha de ser surda. Eu fui à sala de aula para falar com um aluno que eu estava na escola caso precisasse de alguma coisa (...)* (Professora Elizabeth).

Dar as palavras que não temos

Aqui há algumas e muitas vozes que me ofereceram suas experiências, suas palavras, seus gestos, seus conflitos, seus desejos... Sujeitos que me deram palavras para ler e pensar... Eu recebi estas palavras encharcadas

de sentidos, memórias, aberturas e com elas tentei dar continuidade e outras leituras também abertas para voltar a dá-las a vocês, leitores, a fim de que as palavras permaneçam dizendo, desdizendo, respondendo e perguntando cada vez mais coisas outras. O que estas palavras, narrativas e histórias podem irromper? Não sabemos, pois *su lectura es siempre imprevisible, siempre por venir*⁶⁴ (LARROSA, 2003a).

Esta investigação me apresentou desafios e a prática de pesquisar *com* professores vem me modificando... Também pude rememorar e resgatar minhas experiências docentes que, no movimento da pesquisa, me provocaram outras leituras acerca do que vivi, do que me passou.

Aprendi com Larrosa (2003a; 2011)... Há neste texto dissertativo – presente de “eus”, de outros, de nós – palavras que recebi, renovei, reli, mergulhei, estranhei... E agora as abandono, me desaproprio delas, deixo-as seguirem livres com seus infinitos sentidos para darem continuidade ao seu movimento de renovação e ressignificação. As palavras não me pertencem, mas deixaram em mim marcas que ainda ressoam e por isso as dou, para que continuem ecoando surdamente outras vozes... Que outras notas poderão surgir a partir delas?

⁶⁴ (...) sua leitura é sempre imprevisível, sempre um porvir (tradução minha).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Sobre políticas de formação de professores. *In*: LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. **Simpósio Internacional Crise da razão e crise da política na formação docente**. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2001.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BÁRCENA, F. **Pedagogía de la presencia: Voces para una educación en la filiación del tiempo**. Clase 2. Curso Pedagogías de las diferencias Cohorte 7. FLACSO, 2011.

BARROS, M. de. **Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber**. Disponível em: <http://comvest.uepb.edu.br/concursos/vestibulares/vest2013/Manuel_de_BarrosO_Livro_Das_Ignoracas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecologia da mente**. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004 - Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 22 mai. 2013.

CALDAS, A. L. P. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. *In*: PERLIN, G., STUMPF, M. (Orgs.) **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DIAS, V. L., SILVA, V. de A., BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. *In*: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

DOMINGO, J. C., FERRÉ, N. P. de. La experiencia y La investigación educativa. *In*: DOMINGO, J. C., FERRÉ, N. P. de. (Orgs.) **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Ediciones Morata, 2010.

_____. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *In*: ALLIAUD, A., SUÁREZ, D. (Orgs.) **El saber de la experiencia**: Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2011a.

_____. **Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas:** ¿Una pedagogía de la singularidad? Clase 3. Curso Pedagogías de las diferencias Cohorte 7. FLACSO, 2011b.

DORZIAT, A. **O outro da educação:** Pensando a Surdez com base nos temas identidade/ diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Educação Inclusiva).

DUSCHATZKY, S., SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In:* LARROSA, J., SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. *In:* GARCIA, R. L. (Org.) **Método; Métodos; Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. *In:* GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos cotidianos.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FENEIS. **Histórico da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.** Disponível em <<http://www.feneis.org.br/page/historico.asp>>. Acesso em 24 fev. 2013.

FERRAÇO, C. E. Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. *In:* ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In:* LARROSA, J., SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In:* FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In:* SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre Pedagogia e Linguística. Volume 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FROCHTENGARTEN, F. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 125-138, jan/mar. 2009.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno - 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GARCIA, R. L., ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. *In*: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KOHAN, W. **¿Y si enseñar fuera imposible?** Aprender a pensar con Sócrates. Clase 1. Curso Pedagogías de las diferencias Cohorte 7. FLACSO, 2011.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. A construção de um programa de inclusão bilíngue para alunos surdos: desafios e possibilidades. *In*: **Anais do V Seminário Fala (outra) escola**: carregando sonhos. Campinas: FE/UNICAMP, 2010.

LARA, N. P. de. Prefácio: Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. Dar a leer... quizá - Notas para una dialógica de la transmisión. *In*: YUNES, E; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. Epílogo: A arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Leitura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.; MENEZES, E. da C. P. de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 69 - 90, mai./ago. 2010.

_____.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPRETTI, T. A, P.; PRADO, G. do V. T.; RIZZO, Í. N. T. A escrita da professora alfabetizadora aprendiz de pesquisadora e da pesquisadora aprendiz de professora alfabetizadora: possibilidades na construção de saberes e conhecimentos sobre a docência. *In*: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. (Orgs.). **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MARTINS, F. C.; KLEIN, M. **Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo/audismo**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2951/676>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F.M.; SILVA, J. M. (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. *In*: MORIN, E., LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2000.

_____. **Complexidade e liberdade** (s/d). Disponível em: <http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2013.

NAJMANOVICH, D. **Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos** (s/d). Disponível em: <http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. O feitiço do método. *In*: GARCIA, R. L. (Org.) **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. La complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar. **Revista Complexus**, vol. 2, n. 2, Mar. 2005a.

_____. Estética de la complejidad. **Revista de Investigación Social**, México, Año 1, n. 2, Jun. 2005b.

OLIVEIRA, I. B. de.; SGARBI, P. (Orgs.) **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. O cotidiano escolar como contexto de formação docente: formação permanente e tessitura cotidiana de saberes docentes. **Revista Extra-classe**, n. 2, v.1, jan. 2009.

OLIVEIRA, I. B. de.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, I. B. de. et al. (Orgs.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP *et Alii*: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de.; ALVES, N. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

OLIVEIRA, M. I. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PESSOA, F. **Parece às vezes que desperto**. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=12295&poeta_id=243>. Acesso em: 31 mai. 2013.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. *In*: FERRAÇO, C. E., PEREZ, C. L.; OLIVEIRA, I. B. de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

_____.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C; LOPES, M. C. (Orgs). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REZENDE JÚNIOR, F. F., PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. *In*: QUADROS, R. M., PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RIBETTO, A. **Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação**. Maricá: Ponto da Cultura Editora Ltda, 2011a.

_____. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.109-119, jul./dez. 2011b.

_____. Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças. *In*: **VII Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, UERJ, jun. 2013.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Vol. 01. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROURE, G. Q. de. Quadro-negro: escrita, experiência, memória e história. *In*: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SAMPAIO, C. S. (*no prelo*) **Narrativas docentes: visibilidade de saberes e fazeres alfabetizadores na socialização da prática pedagógica cotidiana**.

_____. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas as letras ali....** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

_____.; VENÂNCIO, A. P. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano escolar. *In*: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. (Orgs.). **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

_____.; COSTA, M. dos S. **Na articulação prática/teoria/prática a construção de ações pedagógicas inclusivas (s/d)** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131357int.rtf>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra. N. 48, p. 11-32, jun.1997.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010b.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. O. da S. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. (Orgs.) **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SKLIAR, C. Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 44-57, 1998a.

_____. Prefácio. *In*: SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003a.

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

_____. De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. **Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, n. 03, p. 1-12, nov. 2009.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O olhar e esses seres anormais: notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 13-35, 2003.

_____. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.266-281, jun. 2006.

_____. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. *In*: ARANTES, V. A. (Org.) **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007a.

_____. Entre pontos e contrapontos. *In*: ARANTES, V. A. (Org.) **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007b.

_____.; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J., SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba: Editora CRV, 2012.