UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre
a constituição do *ser professor surdo*

Natália Arantes de Godoy

RIBEIRÃO PRETO - SP

2015

NATÁLIA ARANTES DE GODOY

História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do *ser professor surdo*

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP,
como parte das exigências para a obtenção de
título de Mestre em Ciências, no Programa:
Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi

Versão corrigida

RIBEIRÃO PRETO – SP

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Godoy, Natália Arantes de.

História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do *ser professor surdo*/ Natália Arantes de Godoy; orientadora Prof^a Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi – Ribeirão Preto, 2015.

Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, 2015.

GODOY, N. A. **História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do *ser professor surdo***. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Ciências, no Programa: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização desta dissertação, em especial,

Aos professores participantes dessa pesquisa, que ao narrar sua história, suas angústias e aspirações, contribuíram para engrossar o coro de vozes entoado pelos surdos.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre desenvolvimento de linguagem de crianças surdas (FFCLRP/USP), tanto aqueles que estão desde a sua primeira formação quanto aqueles que participaram por breves períodos, por constituírem a trama dialógica que me permitiu ver o surdo e a educação bilíngue com outros olhos.

À Melaine, Samara, Eduardo, Hanna, Natália Frazão e demais integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas “Bakhtin na veia” que, apesar do pouco tempo e espaço para a convivência, me trouxeram, por meio das trocas de experiências, maior conforto durante a realização deste estudo.

À Carol e Priscilla, as outras duas Marias do nosso tricô virtual, pelas longas e intermináveis conversas que sempre me ajudavam em qualquer que fosse a dúvida ou dificuldade.

As Professoras Doutoras Ana Lúcia Horta Nogueira e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, integrantes da banca de qualificação e defesa, pelas importantes observações e orientações que contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Balieiro Lodi, por todo crédito e confiança depositado em mim, bem como por todo cuidado e dedicação na busca pela construção deste trabalho.

*Cada um dos meus atos, tanto interior como exterior,
na orientação material da minha vida,
procede de dentro de mim,*

*jamais encontro alguma fronteira
significante em seus valores
que me assegure um acabamento positivo,*

*avanço e atravesso minhas fronteiras
que posso internamente perceber como obstáculo,
mas não como acabamento [...]*

Bakhtin

História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do *ser professor surdo*

Resumo: O tema Educação de Surdos vem ganhando destaque na última década, sobretudo com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Libras, como a primeira língua do surdo pela Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05. O presente estudo, que se desenvolve tendo como base a perspectiva discursiva e enunciativa de Bakhtin, se debruça sobre a constituição do *ser professor surdo*, utilizando-se, para isso, de conceitos como língua, palavra e dialogismo, dentre outros desenvolvidos pelo autor. Nosso objetivo foi conhecer a trajetória escolar, profissional e de participação social deste sujeito que atua como educador e buscar, a partir disso e do que os professores narram sobre o ser professor, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel. Para isto, foi conduzido um estudo sob o viés qualitativo mediante entrevistas realizadas em língua de sinais. Foram entrevistados três docentes surdos que atuam em escolas de educação básica no Estado de São Paulo com alunos surdos. Durante os encontros, registrados em vídeo, foi utilizado um roteiro semiestruturado construído a partir de cinco temas: História de vida, Participação Social e Cultura Surda, Trajetória escolar, Trajetória Profissional, O papel do professor surdo – Práticas e Concepções sobre Educação de Surdos. A análise dos resultados demonstrou que existem diversas aproximações entre as primeiras experiências escolares e de formação dos nossos sujeitos, que se traduzem por um passado de exclusão e de dificuldades relacionadas à questão da língua. Essas aproximações nos sugerem a existência de outros elementos constitutivos do ser professor surdo como, por exemplo: a configuração do ambiente de trabalho e as relações estabelecidas; a participação, dentro do ambiente de trabalho, nos espaços e momentos de discussão, debate, e enfrentamento de ideias e concepções; a presença de pares surdos; a presença de um grupo que se empenhe no desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e compartilhado, aberto às trocas e discussões; a clareza na distinção dos papéis de professor *de Libras* e de professor *de surdos*; o lugar que a Libras ocupa na escola; o que a Libras representa para os professores surdos; o posicionamento político e ideológico dos professores com relação à Libras e à Educação Bilíngue; entre outros. Tais elementos acabam por contribuir para o delineamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e constituem-se enquanto fatores determinantes para que estes professores venham a reproduzir ou não as práticas e discursos com os quais tiveram contato.

Palavras-chave: Educação de surdos, Professores surdos, Língua Brasileira de Sinais

History, Education and Work: a Bakhtinian analysis of the constitution of *being a deaf teacher*

Abstract: The Deaf Education theme has been getting prominence over the past decade, especially with the recognition of the Brazilian Sign Language, Libras, as the first language of deaf people by Law 10.436/02, regulated by Decree 5.626/05. This study, developed based on Bakhtin's discursive and enunciative perspective, focuses on the constitution of the deaf teacher, using, for that, concepts such as language, word and dialogism, among others developed by the author. Our goal was to know about the educational and professional path and the social participation of this individual who acts as an educator and seek to, based on this and what these teachers narrate about being a teacher, analyze, investigate and think about the reflections and refractions of the elements of their life/history in the constitution of this role. For this purpose, a qualitative study was held through interviews conducted in sign language. Three deaf teachers who work in Basic Education schools in the state of São Paulo with deaf students were interviewed. During the meetings, recorded on video, a semi-structured script which was built from five themes was used: Life History, Social Participation and Deaf Culture, Professional and Educational Paths, The Role of the Deaf Teacher – Practices and Conceptions about Deaf Education. The results showed that there are several similarities among our interviewees' first school and graduation experiences, which can be translated into a history of exclusion and difficulties related to the language issue. These similarities suggest the existence of other constitutive elements of being a deaf teacher, for example: the working environment structure and the established relations; the participation, within the work environment, in spaces and moments of discussion, debate, and confrontation of ideas and concepts; the presence of deaf partners; the presence of a group that strives to develop a collective and shared pedagogical work, open to exchanges and discussions; the clarity in distinguishing the roles of the *Libras teacher* and the *teacher of deaf students*; the position that Libras occupies in school; what Libras means for the deaf teachers; the political and ideological positioning of teachers about Libras and Bilingual Education; among others. These elements end up contributing to the designing of pedagogical practices developed by teachers and constitute as determinants for these teachers to come to reproduce or not the practices and discourses with which they had contact.

Keywords: Education of the Deaf, Deaf Teachers, Brazilian Sign Language

Lista de Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FFCLRP – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSMP – Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

Pnaes – Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SMR – Sala de Recursos Multifuncionais

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM INTERFACE COM OS MOVIMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	8
A Preceptoria e a História da Educação dos Surdos.....	9
O Ensino Mútuo e as primeiras Escolas para Surdos	12
Movimentos Pedagógicos no Brasil	16
O Ensino Tradicional e as Primeiras Experiências com a Educação de Surdos no Brasil	19
A Pedagogia Nova e a Perspectiva da Renovação	21
A Corrente Tecnicista e a Perspectiva da Eficiência	26
As Novas Ideias Educacionais e o Novo Panorama da Educação de Surdos	29
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	35
A Institucionalização da Formação de Professores para a Educação de Surdos	37
Formação de Professores para a Educação de Surdos a partir do Novo Quadro Legal	41
Questões sobre a Formação de Professores de Surdos	47
Subsídios para a Discussão sobre a Formação de Professores Surdos para o Trabalho com Alunos Surdos na Atualidade.....	54
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	57
Metodologia de análise dos dados.....	67
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	69
Trajetória escolar e de formação dos sujeitos.....	70
<i>O ser professor surdo e a prática docente</i>	82
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS	118
Anexo A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP.....	118
Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119

Introdução

A apresentação da história de vida por meio do relato da trajetória pessoal, acadêmica e também profissional do pesquisador, parece ter se tornado uma prática comum na construção de teses e dissertações de diferentes áreas. Mais do que apenas informar ao leitor o que motivou a realização do estudo ou o que ocasionalmente despertou o interesse na área, contar quem eu sou, como cheguei a esse tema e o porquê da minha necessidade em estudá-lo, é uma maneira de tentar sustentar o discurso que me propus tecer, bem como oferecer ao leitor subsídios que o ajudem a compreender o lugar de onde falo e os caminhos que escolhi percorrer nessa dissertação.

Não sou surda, nem filha de surdos, nem tenho qualquer parente ou pessoa próxima surda. Aliás, por muito tempo, sequer tinha tido contato com pessoas surdas ou refletido sobre isso. O que então me autoriza a falar de uma língua que não é a minha? O que me autoriza a falar de uma realidade que, efetivamente, não enfrento, não vivencio? O que me aproxima da tão-falada fronteira, que divide o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes?

Em 2005 fui admitida para estagiar em uma escola de Educação Infantil na rede municipal de ensino, onde eu cumpria o papel de assistente de professor. No ano seguinte recebemos uma criança surda, com poucos resquícios auditivos e com uma linguagem restrita à comunicação familiar: gestos caseiros que eram utilizados por seus pais e irmãos. A mãe, no início, se mostrou bastante resistente à proposta da escola de encaminhar a criança ao atendimento educacional especializado para surdos (AEE de/em língua brasileira de sinais - Libras), negando-se a aceitar que a criança aprendesse Libras.

No entanto, mesmo que ela aceitasse tal trabalho, não tínhamos o menor conhecimento desta língua. Durante a graduação não tive a oportunidade de ter aulas de Libras, pois, apesar da regulamentação da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) por meio do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que ocorreu em dezembro daquele ano, a disciplina não fora incluída na grade curricular daquela turma de pedagogia (2004/2007). Isto porque o Decreto estabeleceu um prazo de três anos para que as instituições de ensino superior incluíssem a Libras como disciplina curricular em 20% dos cursos de fonoaudiologia e licenciaturas oferecidos, privilegiando, como cursos de formação de professores, os de Pedagogia, Educação Especial e Letras.

Não obstante a isso e frente a minha “curiosidade” e necessidade, fui procurar um curso básico de Libras, que pudesse me dar alguns conhecimentos mínimos dessa língua tão particular. Como estudante prestes a me tornar professora, preocupava-me o fato de um dia poder receber um aluno com quem eu não pudesse me comunicar, da mesma forma como tinha acontecido com aquela professora que eu assistia.

Assim, tive meu primeiro contato com a Libras fora da universidade. Neste curso, e depois nos outros que se sucederam, pude aprender um pouco desta língua, de sua estrutura e especificidades e pude me relacionar não apenas com os professores surdos, mas, também, com alguns colegas surdos, que procuravam os cursos de Libras, mesmo depois de já terem concluído os estudos. Intrigava-me a questão da educação bilíngue e das práticas específicas para este tipo de ensino.

Passei a me aprofundar no assunto, mesmo depois da graduação, visando a continuidade nos estudos. Em 2009, já formada e trabalhando como professora efetiva da rede municipal de Ribeirão Preto, prestei processo seletivo para professor-intérprete emergencial. Não que fosse minha vontade ser intérprete. Prestei com o intuito de me aprofundar na língua, uma vez que muitos afirmavam que só se ganha fluência em Libras com o contato próximo e contínuo com pessoas surdas, ou seja, no uso efetivo da língua.

Trabalhei quatro anos nesta função e durante esse período pude acompanhar crianças, jovens e adultos surdos durante o processo de escolarização. Em cada uma das experiências, pude conhecer uma realidade diferente, protagonizada por personagens distintos, com características diversas, porém realidades que convergiam constantemente para um mesmo ponto: a dificuldade do professor de atingir o aluno surdo, ou seja, a dificuldade de oferecer àquele aluno experiências e oportunidades didático-pedagógicas que fossem, de fato, significativas.

Partindo de uma visão simplista e superficial, o questionamento recorrente nos corredores da escola era: mas por que isso acontece se o problema da comunicação havia sido sanado com a presença do intérprete em sala? Digo “corredores”, pois esse questionamento não ganhava atenção nas reuniões pedagógicas ou de planejamento. Sequer era levado para as discussões entre os professores. A angústia que sentia em não conseguir mudar a realidade daquelas pessoas, ao mesmo tempo em que me abatia, direcionava-me para uma busca por novas possibilidades.

Nessa busca, encontrei o grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento de linguagem de crianças surdas (FFCLRP/USP), sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana

Cláudia Balieiro Lodi. Passei a frequentar as reuniões do grupo assim que soube da sua existência, em 2011. O grupo, que tem como um de seus principais objetivos refletir sobre as práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, havia iniciado suas atividades no ano anterior, em 2010, e funciona dentro de um modelo de pesquisa-ação, no qual alguns dos membros, imersos na realidade prática, trazem relatos, que guiam o teor das discussões.

A procura por uma prática e por estratégias de ensino que melhor atendam as especificidades do modo como o surdo aprende, não apenas com relação ao desenvolvimento da Libras como primeira língua (L1), mas também com relação ao português enquanto segunda língua (L2), é o que fundamentalmente move nossas discussões.

O exercício da reflexão e discussão dos eventos da prática, subsidiado pela fundamentação teórica, parecia dar aos professores, participantes do projeto, uma segurança maior no que diz respeito às escolhas didático-metodológicas. Mais do que isso, tais escolhas, de acordo com os achados (BORTOLOTTI, LODI, 2012; CAVALMORETTI, LODI, 2012; LODI, ROSA, ALMEIDA, 2012; ZAMPROGNO, LODI, 2012; LODI, 2013a; BORTOLOTTI, LODI, 2014; LODI, BORTOLOTTI, CAVALMORETTI, 2014), vinham construindo bons resultados, diferente do que eu tinha observado em minhas experiências como intérprete.

E foi nesse movimento de reflexão, discussão e estudo que minha trajetória teórica foi tomando corpo. Ainda na graduação, tinha muita clareza em identificar os referenciais que mais se aproximavam daquilo que acredito e defendo. Referenciais que, de maneira geral, estão fundamentados numa concepção marxista de mundo e materialista dialética da história. No entanto, pensar tais referenciais e sua consistência didático-metodológica diante da realidade foram questões que surgiram posteriormente. Pensar a língua a partir de uma concepção bakhtiniana fez todo sentido e acabou por me trazer até o presente momento.

Afinal, diante desse referencial, pude compreender os equívocos e as consequências para os alunos surdos de se pensar a língua (Libras) enquanto sistema e a alfabetização, vista como o desenvolvimento da habilidade de codificação/decodificação entre letra e som, enquanto meio e fim de um processo denominado de “ensino” da língua portuguesa. Pude compreender, a partir do conceito da língua viva, da língua em uso, o verdadeiro papel do professor surdo e sua importância para o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas. Isto porque

Bakhtin, ao desenvolver em seus estudos um método de análise da linguagem ou, mais especificamente, uma abordagem marxista dos problemas da filosofia da linguagem, propõe uma relação entre linguagem e sociedade, na qual o *signo* é concebido enquanto efeito das estruturas sociais, construído, portanto, nas relações com o outro.

O signo, para o autor, é a materialização da comunicação social, é o meio pelo qual essa comunicação se efetiva. Nesse sentido, o sistema de signos, a língua, constitui-se não apenas como um meio de expressão, função apenas acessória para Bakhtin, mas, sobretudo, como um instrumento de constituição do próprio homem enquanto ser social, fenômeno que ocorre por meio da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

No entanto, esse instrumento não nos é dado ao nascer. Na verdade, “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 111). Assim, do ponto de vista da constituição de sujeito, desenvolver qualquer tipo de linguagem depende não apenas de condições biológicas ou ambientais, mas, prioritariamente, da presença do outro, das relações que se estabelecem com o outro e das interações travadas nesse convívio.

Na criança ouvinte, que apresenta experiência auditiva ainda no ventre da mãe, esse desenvolvimento se dá, salvo exceções, de maneira contínua, afinal, seus pares acabam por construir, mesmo que de forma não intencional, o ambiente dialógico no qual ocorrerão as diversas trocas linguísticas que sustentarão o desenvolvimento da linguagem na sua modalidade oral. No entanto, a realidade da maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, assim como aquela primeira criança surda que teve contato, é outra. Na ausência de uma língua de uso comum, os pais não se colocam efetivamente enquanto interlocutores dessa criança.

A não constituição desse ambiente dialógico coloca a criança surda, desde seus primeiros dias de vida, em situação de desigualdade em relação à criança ouvinte. À medida que essa criança expande sua vivência, transcendendo o ambiente familiar, essa condição é revestida de todos os mitos, suposições e preconceitos (que serão trazidos no primeiro capítulo deste estudo), que cerceiam o surdo desde a Idade Média e estão em relação estreita, como veremos neste trabalho, com o modelo clínico-terapêutico da surdez e com o discurso hegemônico da deficiência (SKLIAR, 2013b).

Despir-se desse invólucro construído historicamente, que na escola se manifesta, sobretudo pela negação dos direitos linguísticos durante o processo de ensino-aprendizagem e pela prática de uma pedagogia corretiva, ou seja, carregada de intenções normalizadoras, depende de “um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2013a, p. 6).

Trata-se de uma construção política, histórica e social que tem na ruptura entre a educação especial e a educação de surdos seu ponto de maior tensão e expressividade, razão pela qual reconhecemos a importância dos professores surdos usuários de Libras no processo de escolarização de alunos surdos. É a presença deste profissional que irá possibilitar a essas crianças a apropriação da língua e a constituição de sua subjetividade como sujeito surdo, tornando-se também, como discutiu Lunardi (1998),

um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais (p. 85).

É nesse “senso de cidadania”, descrito pela autora, que se instaura a força motriz que vai atuar no rompimento e superação das relações de dominação e submissão à língua majoritária e ao poder exercido pela hegemonia ouvinte dominante, permitindo não só sua mera inserção social, mas, sobretudo, sua afirmação enquanto sujeito de direitos, seu acesso a toda cultura produzida e acumulada sócio-historicamente pelo homem e, em decorrência disto, a possibilidade de desenvolvimento humano pleno.

Nesse sentido, os professores surdos assumem papel fundamental nesse processo, por se colocarem enquanto outro nas relações sociais entre surdos estabelecidas por meio da Libras e, sobretudo, por poderem atuar para que práticas que subvertam o passado sejam desenvolvidas, transformando a forma como professores e os novos alunos surdos venham a se constituir.

E foi a partir desta compreensão, que surgiram os questionamentos sobre a formação do professor surdo e que acabou por me motivar a prestar o processo de seleção para o mestrado em Educação desta universidade. Sentia a necessidade de conhecer mais intimamente esse profissional que se coloca enquanto outro no processo de desenvolvimento de linguagem das crianças surdas e identificar quais seriam as

características, saberes e competências necessárias para desempenhar esse papel de forma crítica e transformadora. Será que basta ser surdo e usar a língua para atuar de forma significativa com as crianças surdas de modo a contribuir para a uma verdadeira mudança no quadro da educação dos surdos?

Assim foi construído o meu projeto de pesquisa que, depois de aprovado e aprimorado, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Lodi, direcionou os estudos e discussões aqui apresentadas.

Nosso objetivo, considerando os limites deste trabalho, é conhecer a trajetória escolar e de formação deste profissional que atua como educador e buscar a partir disso e do que os professores narram sobre o *ser professor*, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel. Nossos sujeitos são, portanto, professores surdos que atuam na docência em escolas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) em escolas para surdos e/ou escolas regulares que atendam alunos surdos, no Estado de São Paulo.

A fim de alcançar este objetivo, foram realizadas entrevistas com três professores e desenvolvido um estudo sob o viés qualitativo.

Esta dissertação divide-se em cinco capítulos. Os dois primeiros, mais do que uma simples revisão do tema, item rotineiramente trazido pelos trabalhos de pós-graduação em geral, constituem-se em um importante componente do todo da dissertação, pois, por seu intermédio, será possível refletir, considerando que trabalhamos a partir da perspectiva discursiva e enunciativa de Bakhtin, a constituição do *ser professor surdo*. Isto porque, o intuito de olhar para a constituição de um determinado sujeito ou grupo de sujeitos, situado em determinado tempo e lugar, do ponto de vista bakhtiniano, deve obrigatoriamente estar acompanhado da necessidade de se olhar para a construção histórica e cultural que antecede a constituição do seu contexto e realidade imediata.

Sendo assim, no primeiro capítulo, faremos uma reconstrução histórica da educação dos surdos no Brasil e no mundo. Neste capítulo veremos como essa educação se relacionou com os movimentos educacionais e como ela se desenvolveu em meio às políticas públicas educacionais de cada período da história. Poderemos perceber, desse modo, como as práticas de ensino para pessoas surdas foram pensadas ou determinadas pelos princípios da educação de ouvintes. Destacaremos, sobretudo, como as concepções de educação, de homem, de sociedade e sobre os surdos direcionaram a

política de atendimento à pessoa surda e como, a partir dessas concepções, as diretrizes políticas de formação de professores no país refletiram direta ou indiretamente no trabalho pedagógico com crianças e jovens surdos.

No segundo capítulo, abordaremos o tema formação de professores no Brasil, apresentando as principais ideias de como estas tem se materializado ao longo do tempo no país, bem como seu diálogo com o surgimento da necessidade de uma formação de professores específica para o trabalho com surdos. Traremos, também neste capítulo, as principais referências, na atualidade, para se pensar a educação para surdos e as suas contribuições.

O terceiro capítulo traz a descrição da metodologia utilizada na pesquisa e, no quarto capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos nas entrevistas. Os temas que nortearam a análise foram definidos a partir da perspectiva do diálogo do sujeito com a sua própria história, a partir da qual destacamos as narrativas que se relacionam com os temas “Trajetória escolar e de formação dos sujeitos” e “O *ser professor* surdo e a prática docente”. As considerações finais desta pesquisa comporão o quinto capítulo, seguidas pelas referências bibliográficas utilizadas na construção deste texto.

Capítulo 1: A História da Educação dos Surdos em interface com os Movimentos e Políticas Educacionais

Neste primeiro capítulo procuramos realizar, de maneira bastante pormenorizada, uma reconstrução histórica dos períodos e acontecimentos de maior importância para a educação dos surdos no Brasil e no mundo. Mas, diferente do que tem sido comumente feito em outros trabalhos, que olham a educação dos surdos de forma descritiva e desvinculada do seu contexto educacional mais amplo, buscaremos mostrar como essa educação se relacionou com os movimentos educacionais e como ela se desenvolveu em meio às políticas públicas educacionais de cada período da história.

Em outras palavras, buscaremos colocar a história da educação dos surdos em relação com as políticas públicas educacionais de maior proeminência em cada um dos períodos enfocados. Nessa busca, o nosso maior empenho será revelar e compreender os tores das relações estabelecidas: se de aproximação ou distanciamento, se de concordância e harmonia ou de confronto e ruptura.

O denso material resultante desse exercício de levantamento e reflexão, juntamente com o segundo capítulo, é o que nos permitirá pensar, considerando que trabalhamos a partir da perspectiva discursiva e enunciativa de Bakhtin, a constituição do *ser professor surdo*. Isto porque, compreender essa constituição do ponto de vista bakhtiniano, conceito que retomaremos mais a frente, significa considerar que a constituição do sujeito é perpassada não apenas pelos episódios e acontecimentos que emergem do seu contexto e realidade imediata, mas, do mesmo modo, por todos os sentimentos, crenças, verdades e valores construídos ao longo da história.

Assim sendo, dividimos este primeiro capítulo em sete subitens que se delimitam, na maioria das vezes, pelas diferentes maneiras de se compreender a educação no decorrer da história descritas pela academia, a saber: A Preceptoria e a História da Educação dos Surdos; O Ensino Mútuo e as primeiras Escolas para Surdos; Ideias Pedagógicas no Brasil; O Ensino Tradicional e as Primeiras Experiências com a Educação de Surdos no Brasil; A Pedagogia Nova e a Perspectiva da Renovação; A Corrente Tecnicista e a Perspectiva da Eficiência; As Novas Ideias Educacionais e o Novo Panorama da Educação de Surdos.

A Preceptorial e a História da Educação dos Surdos

O modelo de ensino, com base no método individualizado, mais especificamente por meio da preceptorial, era bastante comum durante a Idade Moderna. A educação que, durante toda Idade Média, era delegada prioritariamente à família e à igreja, encontra, na preceptorial, mais uma via de atuação. Reservado aos filhos dos nobres, o ensino por meio de preceptores particulares visava à formação dos pupilos tanto com relação ao aspecto intelectual - ensino das línguas modernas e das novas ciências - como do corpo, com aulas de equitação, esgrima, entre outras atividades (CAMBI, 1999).

Essencialmente diferente da educação do povo, que era limitada a uma pequena parcela da população e ainda confiada à Igreja e a seus institutos de beneficência, e que se preocupava apenas com a iniciação dos discípulos em um ofício, a instrução pelo preceptorado constituía um dos meios pelos quais as famílias nobres garantiam a manutenção da sua posição social. Isto porque esta educação assegurava, sobretudo em razão do ensino da linguagem escrita, que os herdeiros estivessem aptos a exercer seus direitos como legatários. Representava, de certo modo, um sinal que ajudava a distinguir a classe social à qual a criança ou jovem pertencia.

Com os surdos não foi diferente. Voltada para os filhos da nobreza, que buscavam garantir que a herança e os bens permanecessem na família, o objetivo das práticas de ensino com os surdos abastados era desenvolver a habilidade de escrita e, eventualmente da fala, o que permitiria que aquele herdeiro surdo fosse reconhecido como cidadão perante a lei (MOURA, 2000).

Assim, desde as primeiras práticas, na Idade Moderna, a educação dos surdos de que temos notícia, limitada, neste período, àqueles que faziam parte da nobreza, focalizava prioritariamente as linguagens escrita e oral, diferente da educação do povo, mais interessada em uma educação para o trabalho. Compreende-se a valorização da escrita, pois, como afirma Lodi (2013b, p.19), “a linguagem escrita é, e sempre foi, um signo de poder”. Utilizada como meio de resguardar e limitar o acesso do povo a determinados conhecimentos, a linguagem escrita constituiu-se historicamente enquanto um instrumento restrito a uma minoria de privilegiados. A oralização, portanto, vista por esse ângulo, figurava, nesse primeiro momento da história dos surdos, como acessória.

Reconhece-se, no entanto, que esse tipo de ensino se aproximava mais do conceito de *instrução* do que do de *educação*. Isto porque, embora ambos os termos sejam utilizados no mesmo contexto, ou seja, para fazer referência à atividade pedagógica, o sentido de cada um deles e a preferência pela utilização de um ou de outro, sobretudo se observarmos seu uso ao longo da história, marcam a necessidade dessa diferenciação.

Para Barbosa-Lima, Castro e Araujo (2006), tais palavras podem refletir “não só a filosofia escolar da época, mas, também, o estágio de desenvolvimento da sociedade” (p. 235). Isto porque “a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.40).

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.40).

Barbosa-Lima, Castro e Araujo (2006), realizaram um estudo etimológico das quatro principais palavras presentes no vocabulário da Pedagogia, entre elas os verbos *instruir* e *educar*. Segundo os autores, a palavra *instruir*, de origem latina (*instruere*), carrega o significado de equipar, informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. Seu uso, no século I, estava relacionado, portanto, à ideia de instrumentalizar, oferecer subsídios necessários à determinada função ou tarefa. Difere assim do conceito de *educar*, também de origem latina (*educare*) e de uso mais recente. Esse termo fora historicamente empregado para remeter-se à ideia de conduzir a um determinado fim, utilizando-se de um meio adequado para tal.

Esclarecida esta diferenciação e observado o peso valorativo que cada um dos termos carrega, a palavra *instruir* nos parece mais apropriada quando tratamos das primeiras experiências com a educação de surdos, uma vez que esta tinha como principal característica instrumentalizar os surdos, por meio do ensino da escrita, para que se tornassem aptos a exercer seus direitos enquanto herdeiros. Procurava-se, portanto, *instruir* o surdo com o único propósito de viabilizar a posse, de fato e de direito, daquilo que tinha herdado, entre títulos e propriedades.

Um dos primeiros relatos desse tipo de instrução a pessoas surdas e, portanto, o primeiro grande marco na educação dos surdos, foi a experiência de Pedro Ponce de

León, ainda no século XVI. Monge beneditino que, no papel de preceptor, empenhou-se na educação de dois irmãos surdos, Francisco e Pedro de Velasco, que pertenciam à corte espanhola. Apesar da pouca informação ou registro acerca desse trabalho, sabe-se que alcançou bons resultados com os irmãos de Velasco por meio de um método que partia da leitura e da escrita, mas também passava pelo ensino da fala, dos conhecimentos religiosos e, em alguns casos, da filosofia natural e astrologia (MOURA, 2000).

Antes desse trabalho, Ponce de León fazia uso de um sistema de sinais manuais, construído na interação entre os religiosos, que servia para a comunicação dentro do monastério, uma vez que cumpriam voto de silêncio. Acostumado a esse tipo de comunicação, que dispensava o som, viu nesse sistema uma possibilidade, uma via para a intervenção. Assim, quando os irmãos surdos trouxeram o seu próprio sistema de comunicação manual, construído no cotidiano familiar, de León tratou de, como define Lodi (2005), “negociar” a sua adaptação. Sobre esse processo a autora afirma:

Essa negociação fazia-se necessária, na medida em que o sistema manual utilizado pelos Beneditinos era restrito a um conjunto lexical utilizado para a representação dos objetos; era uma coleção de sinais que tinha o Espanhol como ponto de referência. Os *home signs* dos de Velasco, por sua vez, pode ser caracterizado como um sistema de comunicação utilizado e criado pelos próprios surdos, não tendo como base a gramática da linguagem oral espanhola (p. 412).

Há registros de trabalhos bastante semelhantes a esse, envolvendo o ensino da escrita e a utilização de sinais manuais, realizados por outros preceptores, posteriores a Ponce de León, e não apenas na Espanha. No entanto, especula-se que grande parte de sua repercussão deve-se ao fato de que seus pupilos eram filhos de integrantes da alta sociedade (SOARES, 2005).

Outro preceptor que merece destaque na história da educação dos surdos é Juan Pablo Bonet, também na Espanha. Bonet, assim como Ponce de León, foi preceptor de um dos membros da fratria Velasco. Seu prestígio está no fato de ter sido o primeiro a desenhar e publicar o alfabeto manual, parte do seu tratado de ensino de surdos-mudos, de 1620, lançando-se como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar (MOURA, 2000). Em sua publicação, defende não apenas o ensino da escrita e uso da datilologia para as letras, mas também o treino e o controle dos órgãos fonoarticulatórios, com vistas à emissão de fonemas para a aprendizagem da fala.

As práticas por meio da preceptoria desempenharam papel de grande importância na mudança de olhar para os surdos. Isto porque durante toda a Idade Média os surdos foram tidos como incapazes de aprender. Foi notadamente por meio da preceptoria que os pressupostos levantados pelo médico e filósofo Gerolamo Cardano¹ puderam ser confirmados.

Entretanto, mesmo desempenhando papel significativo na história da educação dos surdos, é importante ressaltar que para exercer a função de preceptor, não era exigido nenhum tipo de diploma ou formação específica. O ensino não passava de uma função secundária, realizada por aqueles que simplesmente se propunham a isso (BASTOS, FARIA FILHO, 1999).

O próprio Juan Pablo Bonet é exemplo disso. Admitido para trabalhar na casa da família Velasco como secretário, exercendo funções de administrador dos bens, foi incumbido pela viúva Velasco, logo depois da morte do patriarca, para gerenciar a educação de um dos filhos surdos do casal, período em que se aventurou, mesmo sem qualquer tipo de preparação para tal, na tutoria² do menino (OVIEDO, 2006).

Apesar disso, nota-se que, nesse período, a participação de surdos na educação de seus pares, ou seja, uma educação para surdos pensada por surdos, simplesmente não existia, fato que pode ser facilmente compreendido pela constatação de que a maioria dos surdos sequer recebia a instrução básica.

O Ensino Mútuo e as primeiras Escolas para Surdos

No século XVIII, com relação à educação, em termos gerais, o modelo de ensino mais comum não era mais o individualizado (preceptorado), mas sim um ensino coletivo, no qual um professor tornava-se responsável por ensinar, de maneira simultânea, um grupo de alunos (SAVIANI, 2008a). Esse novo modelo educacional, originado na França no início do século XVI, era realizado por meio da distribuição dos alunos em classes organizadas a partir da idade e do nível de instrução a ser dado aos

¹ Gerolamo Cardano é considerado um importante nome na história da educação dos surdos, pois foi o primeiro a afirmar publicamente que a surdez não estava correlacionada ao desenvolvimento da inteligência e que, portanto, os surdos eram capazes de aprender (TARTUCI, 2010).

² Oviedo (2006) salienta que não há consenso entre os historiadores sobre como essa tutoria, de fato, ocorreu. Alguns autores afirmam que Juan Pablo Bonet teria sido co-tutor de Luis Velasco, ao lado do Manuel Ramírez de Carrión, também contratado para esta função, enquanto outros afirmam não haver qualquer referência, nos registros históricos do período, sobre a atuação direta de Bonet neste projeto.

alunos. Segundo Saviani (2008a), para seu desenvolvimento, contava-se com um programa de ensino previamente elaborado (um currículo), que incluía a “realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (p. 190). Mais adiante, no final do século XVIII, com base nesse modelo de ensino coletivo e simultâneo, surge um novo contorno para a organização da escola: o método de ensino mútuo. O ensino mútuo, também conhecido como lancasteriano, por ter sido difundido por Joseph Lancaster, tinha como uma de suas principais características, além de um ensino centrado na autoridade do professor, “o aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2008a, p. 190), surgindo assim o papel do monitor.

Esse tipo de organização, que representou um grande marco para a história da instrução pública, permitiu que a educação, até então limitada a uma pequena parte da população, atingisse mais pessoas, atendendo a demanda criada pelo processo de industrialização, buscando oferecer o mínimo de instrução às massas trabalhadoras (BASTOS, FARIA FILHO, 1999).

Esse modelo de ensino e o tipo de demanda que atendia, leva-nos ao segundo grande marco na educação dos surdos. Ao contrário de Leon e Bonet, que, assim como outros preceptores, se ocuparam dos apelos da nobreza, o abade Charles Michel de L’Epée preocupou-se com os menos favorecidos:

São justamente os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, junto com um ouvinte, o abade L’Epée, viabilizam uma mudança drástica, porém, positiva, na história da educação dos surdos. Esse agrupamento de surdos permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760. Provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa (SILVA, 2006, p. 19).

A escola a que Silva se refere é o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INSMP). Nele, o abade utilizou um sistema de sinais chamado de *sinais metódicos*. O método pressupunha o uso do francês sinalizado por meio de regras sintáticas e também do alfabeto manual, difundido por Pablo Bonnet.

Embora de L’Epée tenha desconsiderado a estrutura e organização da língua de sinais utilizada pelos surdos com os quais trabalhou, inclusive criando novos sinais para palavras que só faziam sentido para a gramática da língua francesa, sua importância na história dos surdos está no fato de “ter tido a humildade de aprender a Língua de Sinais

com os Surdos” (MOURA, 2000, p. 23) e, principalmente, de ter sido o primeiro a reconhecer que os surdos tinham uma língua, elevando-os à condição de humanos (MOURA, 2000).

Além da língua de sinais e de seu uso no processo pedagógico, outra questão de grande importância a ser pontuada sobre de L’Epée e sobre o INSMP, refere-se aos objetivos da instituição. De acordo com Silva (2006), a instituição “tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas” (p. 24), bem como a formação em outras áreas como, por exemplo, nas artes.

Paralelamente ao movimento daqueles que admitiam o uso de sinais, alguns outros atores dessa história continuaram atuando em defesa da oralização dos surdos, exclusivamente. Nessa tendência oralista, nomes como Van Helmont (Holanda), John Wallis (Inglaterra), Jacob Rodrigues Pereire (Portugal), Johann Conrad Amman (Suíça), Samuel Heinicke (Alemanha), entre outros, contribuíram na construção e manutenção de um discurso que reforçava a visão da superioridade das línguas orais. Discurso este que culminou, posteriormente, no terceiro grande marco na educação dos surdos: a realização do II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, 1880.

A realização desse Congresso foi encabeçada por profissionais que trabalhavam com a educação de surdos na época, em sua maioria, italianos, que visavam institucionalizar a supremacia das línguas orais, motivados, sobretudo, por um sentimento político centralizador e nacionalista em favor de uma língua pátria. Uma língua que garantisse uma unidade linguística e territorial pós-unificação (MOURA, 2000). Apesar de resistirem às deliberações do Congresso, os votos do grupo liderado por Edward Gallaudet, que reuniam forças em torno de uma tentativa de defesa dos sinais e dos métodos combinados, foram vencidos (MOURA, 2000).

Durante o evento, foi instituída a inclusão, no currículo da educação dos surdos, do ensino da linguagem articulada, o que determinou a adoção do método oral puro, abolindo o uso de sinais. Essa mudança declara uma busca pela manutenção do modelo clínico terapêutico (SKLIAR, 2013b) ou, como define Michels (2005), do modelo médico-psicológico, sustentado no discurso patologizante da surdez, que se coloca no currículo como eixo norteador de todo o trabalho pedagógico com pessoas surdas, consideradas apenas na sua deficiência. Essa manutenção, como explica Michels (2005, p.258), “parece implicar não somente o processo ensino-aprendizagem dos alunos

considerados deficientes, mas também orienta a formação dos professores para a área”, discussão que iremos abordar no segundo capítulo deste trabalho.

Para Skliar (1997), a dimensão tomada pela realização desse Congresso nos leva a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: “uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, no qual eram normais as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais” e uma história posterior a 1880, “de predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral” (p. 109).

Skliar (1997) acredita que as razões que sustentavam a defesa do método oral na Itália, suprimindo o uso das línguas de sinais, estavam vinculadas não apenas a questões filosóficas e religiosas, mas, sobretudo, como já dissemos, a questões políticas, como um meio de viabilizar o projeto geral de alfabetização do país com vistas à construção de uma unidade nacional linguisticamente sustentada, especialmente, pela consolidação da língua pátria. Unidade que, por sua vez, é ameaçada pelo uso dessa variante linguística: a língua de sinais.

Assim, a comunidade surda passou, a partir disso, por quase um século de submissão à língua oral. Para Moura (2000),

o que se havia iniciado 150 anos antes, uma educação pública baseada em Sinais e que permitia o desenvolvimento dos Surdos como sujeitos plenos no seu direito de aprender e se desenvolver, foi destruído e o que se colocou no lugar não permitia este desenvolvimento e também destruía a construção de uma identidade própria do Surdo, diferente, mas capacitado a se ver como sujeito inteiro e capaz de se posicionar numa sociedade marcada pelo preconceito (p.51).

Diante deste novo panorama, as propostas que posteriormente despontaram, buscavam reverenciar as determinações do Congresso de 1880, delineando-se a partir de um modelo clínico terapêutico da surdez (SKLIAR, 1997), cujo objetivo era “desmutizar, civilizar, hominizar a criança surda, transformá-la em futuro ouvinte” (p. 113). As propostas fundamentavam-se na recuperação ou reabilitação do “deficiente auditivo” (não mais chamado de surdo), enfatizando sempre o uso da língua oral, por mais traumático e doloroso que isso pudesse vir a ser às pessoas surdas.

O modelo oralista “não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais” (QUADROS, 2008a, p.22). No entanto, apesar de vetada, a língua

de sinais continuava sendo utilizada pelos surdos, mas agora de forma “clandestina”, oculta. Assim, “continuou viva onde quer que surdos se encontrassem” (MOURA, 2000, p. 52).

E foi apenas algumas décadas antes do início do período de vigência deste modelo que a educação dos surdos se inseriu no Brasil.

Desprovida de grande parte do legado de lutas, conquistas e perdas construído historicamente em outros países, ao qual nos referimos até o momento, a educação dos surdos no Brasil, assim como acontecera com a educação como um todo, teve de “importar” suas bases, buscando, nos modelos estrangeiros, formas de atuação nesse novo cenário que se desenhava.

Entretanto, para que se compreenda esse movimento, faz-se necessária, mesmo que de forma sintética, uma reconstrução de todo o contexto educacional que se desenvolveu no Brasil a partir da sua colonização. Para isso, buscou-se, neste trabalho, trazer algumas das principais referências no campo da história da educação do país. Dentre as mais importantes, destacamos o trabalho de Saviani (2010), que, em função do seu olhar histórico-dialético, apresenta maior coerência teórica com o nosso trabalho.

Movimentos Pedagógicos no Brasil

A educação no Brasil, aqui entendida como a atividade de ensino ou instrução organizada para um determinado fim, tem seu início pouco após a chegada dos portugueses, com a vinda da Companhia de Jesus, em missão religiosa (SAVIANI, 2010). A partir desse marco, a educação no país, a cada período, foi sendo construída sob diferentes concepções.

Saviani (2010) distribuiu o que ele chama de ideias pedagógicas em quatro grandes períodos, alguns deles com subdivisões, considerando não apenas a classificação das principais concepções de educação no país, mas também, o próprio movimento das ideias. Nesta divisão teremos o 1º Período (1549-1759), em que se observou o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, o 2º Período (1759-1932), marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, o 3º Período (1932-1969), de predominância da pedagogia nova, e o 4º Período (1969-2001) assinalado pela configuração da concepção pedagógica produtivista.

Na divisão realizada por Saviani (2010), a pedagogia tradicional foi dividida em duas vertentes: a religiosa e a leiga, que abrangeu o período de 1549 a 1932. A religiosa, marcada pela chegada dos jesuítas em 1549 no país, institui uma das primeiras³ experiências com o ensino e a instrução, organizada a partir de objetivos específicos⁴. O trabalho desenvolvido pelos jesuítas, a partir desta vertente, tinha como principal eixo o caráter pedagógico, uma vez que o convencimento, primeira alternativa de conversão, implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo).

Mesmo antes da implantação, em 1599, do *Ratio Studiorum*, a consolidação do plano educacional dos jesuítas, é possível perceber a articulação de três aspectos que indicam o que se objetivava na educação da época: a filosofia da educação (de forma genérica), a teoria da educação (recursos materiais e procedimentos de ensino) e a prática pedagógica, a fim de se efetivar os processos de ensino e de aprendizagem (SAVIANI, 2010). Segundo o autor, no que diz respeito especificamente à prática pedagógica, tem-se como base do processo de ensino-aprendizagem a exposição do conteúdo pelo professor, o estudo do aluno por meio da leitura das lições e da realização de exercícios, e a repetição das lições, nas quais os alunos reproduziam em voz alta as lições frente ao professor ou a um estudante mais adiantado. Estes procedimentos foram reconhecidos por Libâneo (2013) como “Pedagogia Tradicional”, na qual o ensino é centrado no professor “que expõe e interpreta a matéria”; desse modo, o principal meio de transmissão do conhecimento torna-se “a palavra, a exposição oral” (p.67).

Outra particularidade da educação jesuítica é que ela visou a conversão dos nativos pelo ensino do português oral e escrito, prática que antecedia os ensinamentos cristãos. Gnerre (1998), ao discutir o processo de redução da linguagem, ou seja, o processo pelo qual uma sociedade de tradição oral passa para que uma variedade linguística escrita seja implantada, explica que “o modelo de língua que é assumido, em geral, é aquele da modalidade expressiva das línguas europeias” (p. 108). Durante esse processo, a busca por implantar a modalidade escrita, de modo que preserve as tradições da oralidade, dentre eles os seus aspectos iniciais, pressupõe uma ordenação que resulta

³ Uma das primeiras, pois, como lembra Saviani (2010), outras ordens religiosas atuaram durante o período de colonização do país, dentre elas a franciscana e a beneditina. No entanto, apenas os jesuítas tiveram êxito em configurar um sistema educacional consistente e efetivo, subsidiados pela corte portuguesa e autoridades locais.

⁴ Com relação aos índios, Saviani (2010) resume os fins em “sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (p. 44).

em uma espécie de “redução” ou perda do estatuto original que a oralidade carrega (GNERRE, 1998). Deste modo, para o autor, “realiza-se o tipo mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que a sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores” (GNERRE, 1998, p. 109).

Mas a educação jesuítica não pode ser limitada aos índios e à sua conversão. Os jesuítas, por terem o monopólio das escolas e seminários, atuaram ainda, posteriormente, junto à aristocracia, responsabilizando-se pela educação dos filhos de donos de terra e de senhores de engenho. Como ressalta Romanelli (1994), “a obra de catequese, que em princípio constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite” (p. 35). A autora explica ainda que foi a educação dos jesuítas, agora uma educação de classe,

que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar (p. 35).

Além do aumento da demanda social por educação e da ampliação da oferta escolar, impulsionada pelo aumento da demanda por mão de obra para o trabalho assalariado, criada pelo declínio do sistema escravocrata (MARQUES, 2013), Rocha (2008) ressalta outro importante motivo para a expansão do atendimento educacional no país. Para a autora, “a ideia de disseminar o acesso à escolarização às camadas populares guardava também um sentido de controle dos súditos do novo império” (p. 23); ou seja, a educação escolar, nesses primeiros momentos de atuação do Estado Imperial, desempenhou, sobretudo, um papel político na busca pela preservação de uma unidade nacional, no período posterior à emancipação política, ocorrida em 1822. E apesar dessa expansão ainda não atender a todos, uma vez que ainda se limitava à alta sociedade (NASCIMENTO, 2007), é nesse período da história que podemos situar o início da educação dos surdos no Brasil.

O Ensino Tradicional e as Primeiras Experiências com a Educação de Surdos no Brasil

Apesar de já não mais monopolizado pelos missionários da Companhia de Jesus, expulsos por meio da reforma pombalina de 1759, o ensino que se delineou no período imperial, suas práticas e concepções, ainda traduzia o ideário tradicional, reproduzindo as mesmas práticas trazidas pelos religiosos. Isto porque, se por um lado, inspirada nos ideais iluministas, a reforma abriu espaço para a circulação de novas ideias pedagógicas, dentre elas a da escola pública e laica (SAVIANI, 2010), por outro falhou em não oferecer qualquer alternativa ao modelo de ensino que se tinha. Ou seja, a organização dos missionários foi dissolvida sem que, obstante a isso, houvesse alguma preocupação em implantar uma nova proposta educacional. Desta forma, como afirmam Maciel e Shigunov Neto (2006), “não houve uma ruptura total com o ensino jesuítico, pois a mudança ocorrida foi mais de conteúdo do que de método educacional” (p. 473).

Além disso, considerando a divisão das ideias pedagógicas, proposta por Saviani (2010), é possível observar um intervalo entre 1549 e 1947, que somam quase quatro séculos de predomínio da pedagogia tradicional, considerando suas diferentes ênfases e configurações, num país com pouco mais de 500 anos de existência. As práticas e concepções desse modelo de ensino são tão acentuadas e perduraram por tanto tempo que podemos, de forma nada surpreendente, perceber sua sombra ainda nos dias de hoje.

Foi neste cenário que a educação dos surdos se inscreveu no país, tendo seu início marcado pela presença e atuação do francês E. Huet, em 1855. Professor surdo, ex-aluno do Instituto de Surdos de Paris, Huet apresentou à D. Pedro II sua intenção em fundar uma escola para surdos no Brasil (ROCHA, 2008). Após permissão concedida pelo estado e indicação das instalações a serem utilizadas, em 1857, começa a funcionar a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto de Surdos Mudos”, que, 100 anos depois, passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (Ines) (MOURA, 2000).

Com relação às experiências de educação de surdos no Ines, o modelo de ensino adotado era o ensino mútuo. Este método ou estratégia pedagógica, que também vigorava nas escolas regulares, havia sido implantado no Brasil oficialmente pela Lei de 15 de outubro de 1827. No entanto, diferente da escola destinada aos filhos de famílias

nobres, a primeira escola de surdos do país limitava a proposta a um curso de ensino de primeiras letras⁵, com duração de seis anos.

No currículo, de acordo com os primeiros registros (ROCHA, 2008), as disciplinas de base (Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada⁶ e Doutrina Cristã) tinham como pano de fundo o ensino agrícola, objetivando, a princípio de forma não declarada, a profissionalização do surdo com vistas à sua subserviência ao país.

O aprendizado da fala articulada (oralização) que, desde os primeiros anos de funcionamento da instituição, fazia parte do quadro de disciplinas, já pressupunha uma intenção oralista implícita. Todavia, foi somente três décadas depois das determinações do supracitado Congresso de Milão, realizado em 1880, que o método oral puro foi oficialmente adotado no ensino de todas as disciplinas (MOURA, 2000).

Neste cenário, a disciplina Linguagem Articulada passou a ocupar lugar de maior evidência, estendendo-se também àqueles que antes eram considerados inaptos ao seu desenvolvimento. O embate entre a visão de que a linguagem articulada deveria ser ensinada a todos, indistintamente, e a ideia contrária, que afirma a sua inocuidade para alguns, perdurou por grande parte da história da instituição, marcada pela alternância de programas e determinações a esse respeito.

Dentre as práticas escolares que se tem registro, destacam-se a entrega de prêmios e medalhas aos alunos que se sobressaíam por bom aproveitamento nos exames ou pelo bom comportamento.

É possível perceber, por meio do que foi exposto até o momento, que o conjunto de práticas e estratégias metodológicas utilizadas na educação dos surdos nesse período, focalizando aqui os primeiros anos de funcionamento do Ines, a única referência quando falamos em escola para surdos no país nesse período, revela com bastante clareza o modelo que se tinha de escola e de educação: o modelo tradicional, entendido neste trabalho pelo uso de métodos e práticas de ensino mecânicas e unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão do conhecimento, herança, como também já tratamos, do período jesuítico, que, apesar de todas as críticas que lhe cabem, também

⁵ Escolas de primeiras letras, também instituídas pela Lei de 15 de outubro de 1827, resumidamente, são escolas de ensino primário que tinham como objetivo ensinar a “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos” (BASTOS, 1998, p. 96).

⁶ A linguagem articulada era ensinada apenas aos que tivessem aptidão, ou seja, aos surdos que apresentavam aproveitamento auditivo, em geral, surdos não congênitos (ROCHA, 2008).

carrega o seu devido valor, ao constituir-se como a primeira tentativa bem sucedida de organização de um sistema educacional sólido.

A educação de surdos, portanto, encontrou no espectro da pedagogia tradicional uma forma de viabilizar e legitimar seu trabalho com vistas à normalização do surdo por meio da alfabetização e da oralização.

Para Souza (2013), o ato de educar, em seu sentido mais abrangente, visa “colocar o sujeito-aprendiz dentro de uma certa norma [e] uma das normas que nos foi inculcada foi a de que o português é a língua do Brasil” (p.136). Em outras palavras, criou-se, nos termos da própria autora, a “ilusão” de que no país só se fala português, que essa é a língua legítima, “nossa” língua. A autora lembra ainda que um dos nomes que marcaram o início desse movimento de normalização por meio da língua no país, ainda no Brasil Colônia, foi Marquês de Pombal, que instituiu, dentre outras determinações, o ensino do português nas escolas, por meio da reforma pombalina de 1759.

Considerando a peculiaridade do contexto social, político e econômico marcado pela iniciativa nacionalista do estado em instruir e “civilizar” a população, designada a alavancar o desenvolvimento da nação, e, que o modelo tradicional se tratava do modelo mais “adequado” à educação das massas, torna-se compreensível que a educação de surdos tenha se desenvolvido seu espectro.

A Pedagogia Nova e a Perspectiva da Renovação

No terceiro período descrito por Saviani (2010), teremos um espaço de tempo (1932 a 1969) de predominância da pedagogia nova. A pedagogia nova ou renovada e suas várias correntes surgem ligadas ao movimento da pedagogia ativa como “contraposição à pedagogia tradicional” (LIBÂNEO, 2013, p.68).

Durante o seu surgimento, marcado pela divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, e sua ascensão, a pedagogia nova coexistiu em uma fase de equilíbrio de forças com a pedagogia tradicional. Essa disputa durou até 1947, quando Clemente Mariani, então Ministro da Educação, atendendo às exigências da nova Constituição (promulgada em 1946), constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da lei que fixaria as diretrizes e bases da educação nacional. Sob a

presidência de Lourenço Filho, a composição da comissão, formada em sua grande maioria por representantes do movimento renovador, marcava a posição do governo diante do embate entre católicos e escolanovistas (SAVIANI, 2010).

A partir de então, entramos em um período de predomínio da influência da pedagogia nova, no qual as ideias, principalmente no que se refere aos aspectos metodológico e organizacional, ganharam forças e se disseminaram em passo acelerado pelo país, abrindo espaço até mesmo entre os próprios adeptos da pedagogia tradicional (SAVIANI, 2010).

Sobre a essência do movimento da Escola Nova, fundamentado em uma leitura atenta não apenas do “Manifesto”, mas também das publicações que o antecederam, Saviani (2010) acredita que “contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente” (p.247). Neste movimento renovador, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. O professor “incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 69).

O foco na criança, no educando ou, como alguns denominam, no indivíduo, é entendido por muitos como uma manifestação *psicologista* da educação (CUNHA, 1995). Para o autor, “*psicologismo* é um modo de se conceber a ação educativa em que os conhecimentos oriundos do terreno da Psicologia têm predomínio sobre outros, ao se definir as finalidades da educação” (p. 13). Trata-se de “uma metodologia de trabalho pedagógico em que o educando é visto e tratado como um *ser* psicológico à parte das determinações sociais, culturais e políticas que o cercam” (CUNHA, 1995, p.15).

Na tentativa de desconstruir o rótulo de psicologista atribuído ao movimento escolanovista brasileiro, Cunha (1995) defende a visão de uma escola nova *socializadora*, entendendo que a palavra *socialização* “implica atribuir à escola a tarefa de formar a personalidade do aluno, levando em conta as características do grupo social de que ele se origina e em sintonia com metas socialmente definidas como desejáveis” (p.15), superando, deste modo, a escola tradicional, que se mostrava incapaz de atender a demanda criada pela democratização da cultura e do novo quadro social que se consolidava.

Levar em conta o interesse e a individualidade da criança durante o processo educativo não significa, no entanto, relegar o ensino ao acaso ou às vontades pessoais de cada educando. Isto porque a criança, na sua imaturidade, pode “desviar-se do destino

que lhe cabe; pode impedir a si mesmo de tornar-se um *ser* social” (CUNHA, 1995, p.30). A proposta da Escola Nova, portanto, não se delineia, como muitos julgaram, por um ensino espontaneísta, mas sim por um ensino que considerava e respeitava a liberdade da criança em aprender e participar ativamente desse processo.

Assim como Cunha (1995), outros autores se preocuparam em abordar alguns dos principais pontos controversos e equívocos feitos em razão de leituras superficiais e inconscientes do movimento renovador. Entre eles, Trindade (2012), em Portugal, que realizou uma vasta apreciação crítica das propostas contidas no ideário do movimento, atentando principalmente para os postulados que diziam respeito à organização dos processos de ensino e de aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento, disseminados em terreno lusitano.

Na visão do autor, o discurso pedagógico sustentado pelo movimento inovador português, que tem na sua base autores⁷ que foram referência também para o movimento escolanovista que se desenvolveu no Brasil, buscou dar visibilidade a uma escola e a uma ação educativa, traduzida agora pelos processos de mediação, a partir do oferecimento de ambientes e práticas mais significativas para os educandos em termos de organização dos processos de ensino e de aprendizagem (TRINDADE, 2012).

Para Trindade (2012), a Educação Nova, mais do que se distanciar e se contrapor à educação tradicional, é uma denúncia da normatividade metodológica, do estatuto e da função do método no ensino tradicional, dos programas escolares e materiais utilizados nesse modelo e, sobretudo, uma denúncia “do papel a que se remete o aluno neste contexto, por força dessa mesma normatividade, programa e materiais” (p. 49).

Independente dos esforços descritos, os ideais da Escola Nova e, com ele, as possibilidades de ruptura com um ensino tradicional e verbalista, parecem não ter refletido de forma direta na educação dos surdos, entre as décadas de 1930 e 1960. Isso porque a política de atendimento a pessoas surdas, em geral, ainda se resumia ao atendimento clínico-terapêutico e aos serviços de assistência.

O próprio Ines, após servir de campo de pesquisa e fonte dos dados utilizados em uma tese de doutoramento em medicina, publicada em 1926, passava por crise que colocava novamente⁸ em discussão a sua legitimidade enquanto instituição educacional

⁷ Trindade (2012) cita, entre outros nomes, John Dewey, Édouard Claparède, Maria Montessori, Célestin Freinet.

⁸ Diz-se novamente considerando que a instituição passou por mesma situação em 1868, quando o então chefe da Seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Leite, indicou em relatório que, em não havendo ensino, o espaço se tratava de um asilo para surdos (ROCHA, 2008).

(ROCHA, 2008). Na época, o autor do estudo, Dr. Bacellar, denunciou a inexistência de métodos de ensino e a precariedade das condições de trabalho dos professores da instituição, afirmando que o local não passava de um asilo, para aquelas crianças e jovens surdos.

Mesmo com a nomeação de novo diretor⁹ em 1930 e a expectativa de resgatar as bases educacionais do instituto, inclusive com proposta de renovação da gestão e adoção de plano de atendimento diferenciado, o ideário parece não ter resultado em grandes mudanças no que diz respeito às práticas e métodos utilizados durante as aulas dentro da instituição.

De acordo com os relatos de Rocha (2008), percebemos que durante a gestão da nova diretoria, a proposta de um ensino profissionalizante, com o oferecimento de diferentes oficinas como, por exemplo, oficina de encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem, marcenaria, bordado e costura (para as mulheres), assumiu o lugar do ensino organizado por disciplinas. Por outro lado, permaneceram o ensino da Linguagem Escrita, Linguagem Oral (leitura labial) e Linguagem Oral/Auditiva (oralização), aulas que eram ministradas dentro do mesmo formato relatado anteriormente: um professor, um repetidor (função que discutiremos mais adiante), um grupo de alunos, lições, exercícios de repetição e, por fim, os exames.

Durante o período de 1930 a 1960, as mudanças no quadro político do país acabaram refletindo no instituto, resultando em uma sequência de exonerações e novas nomeações do quadro diretor. Tais mudanças vinham, quase sempre, acompanhadas de modificações tanto dos programas e currículos quanto dos métodos que a instituição assumia com relação ao ensino dos surdos. No entanto, reafirmamos que não encontramos nas referências indícios de mudanças significativas no que diz respeito ao processo de ensino propriamente dito.

Além disso, os surdos não chegaram a se beneficiar das propostas educacionais ditas renovadoras, pois, em sua grande maioria, ainda não estavam de fato inseridos nos contextos educacionais. Além disso, como relatado por Rocha (2008), a carência de atendimento para o surdo em outras regiões do país fez com que o Ines se tornasse uma referência na área, recebendo alunos de vários outros estados. Este fato nos permite inferir que o atendimento aos surdos, fora do instituto, ainda estava confinado aos

⁹ O novo diretor, ao qual nos referimos, foi Armando de Paiva Lacerda, jovem médico otologista. Dr. Armando, como afirma Rocha (2008), se identificava com os ideais escolanovistas e sua nomeação foi celebrada até mesmo por Cecília Meireles, que seria, em 1932, signatária do supracitado “Manifesto da Escola Nova”.

hospitais e asilos, onde muitos ainda eram considerados “anormais de inteligência”, “retardados” ou “idiotas”¹⁰. Em outras palavras, a educação dos surdos continuava sendo pensada a partir do parâmetro da normalidade/anormalidade.

A própria educação, em termos gerais, ainda não tinha declarada totalmente a sua autonomia. O órgão responsável por determinar as políticas públicas educacionais na época, na verdade, era um espaço não muito delimitado: Ministério da Educação e Saúde Pública. Apenas em 1953, os ministérios foram desmembrados e grande parte dos assuntos relativos à educação passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, pasta que, apesar da separação, não estava totalmente centralizada e unificada e, portanto, algumas escolas, como as militares e as de agricultura, permaneceram subordinadas a outros ministérios (MEC, s/d).

O mesmo pode ser dito no que se refere à educação dos surdos no país. Com exceção do Ines que, conforme os registros históricos da instituição apresentados na obra de Rocha (2008), se reportava ao MEC desde a criação deste ministério (em 1953), as demais instituições de atendimento ao surdo eram de responsabilidade de outros órgãos, de iniciativa privada, religiosa, ao até mesmo criados por iniciativa de pais e amigos, que organizavam e mantinham esses espaços, com apoio da população, associações e entidades beneficentes.

Ainda sobre as ideias pedagógicas que se desenvolveram no Brasil, Saviani (2010) identifica, entre os anos de 1932 e 1969, um período de crise da pedagogia nova, que marca o declínio desta tendência. Tal crise foi concomitante ao período de surgimento e difusão da pedagogia tecnicista (1961-1969), ou seja, no período mencionado, as duas ideias coexistiram permeadas por uma relação que o autor chamou de *articulação*. Marcada pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, a crise intensificou-se com os anos e o ideário renovador foi substituído por uma nova corrente: o tecnicismo.

¹⁰ Termos comumente empregados no passado para se referir, como denominamos na atualidade, à pessoa com deficiência intelectual. Vários desses termos, hoje considerados pejorativos e ofensivos, são encontrados em obras de diversos autores, tanto na área médica como da psicologia e educação, como, por exemplo, em Vygotsky (1997), importante referência para os estudos em educação.

A Corrente Tecniciста e a Perspectiva da Eficiência

Originada nos Estados Unidos, no momento da expansão industrial e capitalista, a corrente tecnicista começou a desenvolver-se na década de 1950 “à sombra do progressivismo” (LIBÂNEO, 2013, p.69). Inspirada na teoria behaviorista que defende um ensino racionalizado e controlado, a corrente tecnicista buscou garantir a eficiência do sistema educacional aproximando-o da lógica empresarial, marcada pela preocupação constante com a eficiência e o controle do processo produtivo (LIBÂNEO, 2013). Eficiência que poderia ser verificada e, sobretudo, “medida”. Ou seja, os resultados do processo educativo eram tidos como produtos e, assim como em uma linha de produção de uma fábrica, sua qualidade deveria ser aferida. Em razão disso, a escola passou a adotar o uso de testes psicométricos a fim de medir a inteligência dos estudantes e diagnosticar dificuldades no desempenho escolar, buscando, por este procedimento, justificar o fracasso das crianças com base em um discurso psicologista, desconsiderando os aspectos socioeconômicos que permeavam todo o processo educacional (GOULART, 1987).

Outra característica desta lógica empresarial trazida para o interior das escolas foi a organização por divisão de tarefas, na qual, enquanto uns executavam, outros planejavam, supervisionavam e avaliavam (KUENZER, MACHADO, 1984). Essa nova configuração das relações de trabalho, fragmentada, descaracteriza o trabalho pedagógico coletivo e precariza a função do professor, uma vez que este passa a exercer o papel de mero “administrador e executor do planejamento” (LIBÂNEO, 2013, p.71).

Em decorrência dessa fragmentação, que colocou em dois polos apostos o “pensar” e o “fazer”, o controle e a supervisão da atuação do professor, agora alienado¹¹ do seu próprio trabalho e com baixo nível de qualificação profissional, passou a ser uma necessidade, com vistas a garantir que os objetivos fossem alcançados. (KUENZER, MACHADO, 1984).

No Brasil, a disposição do contexto político, marcado principalmente pelos “golpes e contragolpes que deixavam clara a luta ideológica em torno dos rumos do desenvolvimento econômico” (GOULART, 1987), acabou refletindo na intensa disseminação do tecnicismo. Para Libâneo (2013, p.71), “esta orientação acabou sendo

¹¹ O termo *alienado* deve ser entendido aqui de acordo com o referencial marxista, no qual, de forma resumida, o trabalho e o seu produto, sob a nova ordem do capital, deixam de ter um fim em si, como manifestação da atividade livre, consciente e vital ao homem, e passa a atender necessidades externas a ele, representando apenas um meio para a sua existência (MARX, 2010).

imposta às escolas pelos organismos oficiais (...) por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente”.

Ao mesmo tempo em que vivíamos no Brasil o predomínio dos ideais da corrente tecnicista, durante as décadas de 1960 e 1970, se difundia em outros países, no campo da educação dos surdos, uma nova filosofia: a Comunicação Total. Desenvolvida nos Estados Unidos, a Comunicação Total foi trazida ao Brasil no fim da década de 1970 por profissionais que, insatisfeitos com os resultados que vinham obtendo nas clínicas e instituições de atendimento educacional, interessaram-se em conhecer e se aproximar dessa filosofia, na intenção de extrair tudo aquilo que, de fato, pudesse alterar o quadro de fracasso que enfrentavam na educação/oralização dos surdos no país.

Dentre essas investidas, destaca-se a experiência de Maria Cecília de Moura (2000), fonoaudióloga de formação que descreve sua atuação, desde sua iniciação como estagiária em uma clínica de fonoaudiologia, até suas investigações em solo estadunidense sobre o trabalho desenvolvido com crianças surdas submetidas a outra forma de ensinar, diferente do oralismo.

As realizações e o sucesso verificado estavam relacionados ao contato das crianças com a língua de sinais. E não apenas com a língua de sinais. Conforme pontuou Moura (2000), a proposta se apresentava como uma situação intermediária, colocando a língua de sinais como mais uma entre as possibilidades de atuação com pessoas surdas. Entre essas outras possibilidades a autora cita a oralização, a leitura orofacial, o treinamento auditivo, a expressão facial e corporal, a mímica, a leitura e a escrita. A crença era de que se deveria aproveitar todo e qualquer tipo de comunicação e método na educação de pessoas surdas, na tentativa de alcançar os objetivos desejados.

Mais do que um método, a proposta, chamada de Comunicação Total, se apresentou como uma filosofia. Filosofia que defendia um modelo de ensino que enfatizasse não mais o método oral exclusivamente, mas um método bimodal (QUADROS, 2008a), ou seja, uma prática comunicativa que permitia o uso simultâneo de sinais e da fala. No bimodalismo, método assumido dentro da proposta de Comunicação Total, a língua de sinais é submetida a compartilhar dos mesmos espaços discursivos concomitantemente à linguagem oral (LODI, 2005).

Vê-se, portanto, que dentro dessa proposta os sinais eram utilizados apenas como um recurso, um instrumento para o ensino da língua oral. Ou seja, admitia-se o uso de outros tipos de comunicação, como a gestual; admitia-se a diversificação da metodologia utilizada, não mais explorando exclusivamente a via auditiva; admitia-se,

inclusive, o uso de outros materiais e ferramentas; no entanto, o objetivo mantinha-se o mesmo: a oralização. Os sinais eram usados, assim, dentro da estrutura da língua portuguesa. Tratava-se de um sistema artificial que passou a ser chamado de *português sinalizado*.

Esse tipo de proposta remete, de certa forma, ao método utilizado por de L'Épée. Isto porque, o português sinalizado assim como os “sinais metódicos” do abade, colocava a língua de sinais em segundo plano e, portanto, sua estrutura e organização, diferentes das línguas orais, eram desconsideradas. No entanto, é possível observar uma diferença fundamental. Os objetivos de L'Épée se relacionavam com a educação, ou seja, o intuito era educar os surdos, e não os dotar simplesmente de uma forma de comunicação. Por outro lado, na comunicação bimodal, este era, declaradamente, o objetivo central: possibilitar que os surdos se comunicassem pela linguagem oral.

A proposta norte-americana de comunicação bimodal, caracterizada pelo uso simultâneo dos sinais e da fala, se expandiu rapidamente pelo Brasil e, assim como o oralismo encontrou na pedagogia tradicional seu ponto de ancoragem. Pode-se dizer assim que a Comunicação Total se encaixou confortavelmente neste cenário educacional em que vigorava a corrente tecnicista. A crença de que a proposta inovadora, recém-importada, poderia surtir resultados mais “eficientes” na educação dos surdos atraía os especialistas e corroborava com os ideais da lógica produtivista, peculiares do período.

Além disso, assim como no “manual” tecnicista, a nova proposta não exigia dos profissionais qualquer reflexão mais aprofundada sobre os fundamentos da educação de surdos ou sobre os direitos da pessoa surda. Embora tenha surgido como uma filosofia que, a princípio, propunha uma forma diferente de ver a criança surda e de pensar a sua educação, sua aplicação, na prática, se deu como um método pronto, acabado, e os resultados, da mesma forma que na educação de ouvintes, passaram a ter mais importância do que o processo e as relações que o permeavam.

E tais resultados foram, de fato, melhores. De acordo com Moura (2000),

o desenvolvimento das crianças Surdas melhorou muito com o bimodalismo: elas podiam se comunicar de forma muito mais fluida, a comunicação oral não ficou prejudicada como muitos dos opositores das línguas sinalizadas esperavam que acontecesse, o desempenho acadêmico melhorou, mas nem todos os problemas foram solucionados (p.63)

O sentimento de frustração que a autora demonstra, no fim do trecho citado, está justamente relacionado à conjuntura a que estamos nos referindo. A insuficiência e superficialidade teórica do método de comunicação, a não reflexão sobre ele e sobre as consequências que sua aplicação impensada poderia trazer para as crianças e jovens surdos, apenas causou o desapontamento daqueles que nele acreditaram.

Como a autora sustenta, com relação à educação de surdos especificamente, não podemos nos ater simplesmente às questões metodológicas e nos resultados que eles promovem, os “aspectos ligados à política, ideologia, à formação de identidade e considerações relacionadas a estes tópicos como cultura, grupos minoritários, comunidades, direito de cidadania e a uma língua” (MOURA, 2000, p. 62) devem ser considerados.

Outra característica do período educacional em questão que também pode ter refletido de alguma forma na educação dos surdos, é a ênfase dada à pré-escola e ao discurso da educação compensatória, fundamentado na teoria do déficit ou carência cultural. A crença, também originada nos Estados Unidos, de que o trabalho com a criança ainda pequena poderia salvá-la do fracasso, tanto na escola como na sociedade, garantindo-lhe um futuro melhor do que aquele que seu meio de origem poderia lhe proporcionar, foi bastante difundida no Brasil (SCHEIBE, KREUTZ, NORONHA, 1984).

Esse movimento de aproximação também foi observado por Rocha (2008), que ressaltou que no final da década de 1950 e início da década de 1960, o Ines começou a se aproximar do ideário norte-americano, distanciando-se do francês. Movimento marcado não apenas pelo crédito depositado na Comunicação Total, mas também pela política de diagnóstico e atendimento precoce da criança surda, bem como o oferecimento da pré-escola.

As Novas Ideias Educacionais e o Novo Panorama da Educação de Surdos

As últimas décadas do século XX, entre 1980 e 2000, e consequentemente as mudanças no cenário político brasileiro, trouxeram novos ares para a educação nacional. A pedagogia tecnicista é colocada em xeque, sobretudo pelo surgimento de

manifestações em favor de uma concepção de educação mais democrática e universalista, apoiando-se na crítica à hegemonia do modelo de ensino da classe dominante e colocando em evidência “as funções reais da política educacional que, entretanto, eram encobertas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2010, p. 392).

Impulsionada, entre outras questões, pela produção da pós-graduação instaurada no país durante o regime militar e que, a princípio, funcionava a serviço deste, atuando em uma lógica tecnocrática, a tendência crítica do período, como ressaltou Saviani (2010), resultou no desenvolvimento de diferentes teorias e ideias pedagógicas, muitas delas discutidas a partir da reflexão de trabalhos estrangeiros, transpostos para a realidade brasileira. Dentre as mais significativas, podemos citar o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista, as pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica, o neoprodutivismo e suas variantes, dentre elas o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo (SAVIANI, 2010). Com relação às perspectivas crítico-reprodutivistas, Saviani (2009a) elenca a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” e a “teoria da escola dualista”.

Ainda sobre esse período, Libâneo (2013) destaca que as ideias que surgiram tinham fundamentalmente cunho progressista, pois estavam preocupadas em oferecer propostas pedagógicas que estivessem em harmonia com os interesses da maioria da população, ou, e aqui já utilizando um termo comum às perspectivas crítico-reprodutivistas (que também será abordado mais a frente), da classe *dominada*.

Libâneo (2013) não deixa de apontar que algumas dessas ideias se desenvolveram no plano prático, ou seja, preocuparam-se em formular propostas alternativas para o trabalho pedagógico, de certa forma, factíveis, atentando principalmente para a questão da prática educativa e das relações que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem. Outras, no entanto, preocuparam-se somente em ocupar o campo teórico e ideológico, como aconteceu com as ideias crítico-reprodutivistas mencionadas há pouco.

Dentre as ideias que se desenvolveram no plano prático, destacam-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. A pedagogia crítico-social dos conteúdos é a pedagogia na qual a escola, nos dizeres do seu próprio idealizador, “cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos

conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 73).

Diferente da pedagogia nova que considerava de grande valor a abordagem de conhecimentos da “vida”, reverenciando o interesse e a individualidade da criança e na qual o processo se sobrepõe aos resultados, a pedagogia crítico-social dos conteúdos não considerava suficiente colocar como conteúdo a problemática social cotidiana, buscando, ao invés disso, priorizar o “domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais [que permite aos alunos] organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe” (LIBÂNEO, 2013, p. 73).

Essa ênfase no conteúdo, nos conhecimentos sistematizados ou ainda nas matérias escolares, problematizados a partir das experiências socioculturais e da realidade concreta dos alunos, também pode ser verificada na segunda tendência que nos referimos há pouco: na pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2008b). Tanto na primeira, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, quanto na pedagogia histórico-crítica, o conteúdo se torna um instrumento cultural a serviço da transformação social.

Na pedagogia histórico-crítica, “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua” (SAVIANI, 2012, p.2), ou seja, não é reforçar aquilo que o educando já conhece, já vivencia. O papel da escola é proporcionar ao educando o acesso à face oculta, àquilo que não teria oportunidade de acessar, não fosse por intermédio da escola. E é com base nesse movimento que Saviani explica a possibilidade de superação das relações de dominação da sociedade de classes. Para o autor, a condição primeira de libertação é que o dominado venha a dominar aquilo que os dominantes dominam. (SAVIANI, 2009a).

Trata-se, sobretudo, dentro desta tendência, de converter o saber objetivo em saber escolar e colocá-lo enquanto objeto específico do trabalho da escola, o que a aproxima, de certa forma, da pedagogia tradicional. No entanto, a pedagogia histórico-crítica não prega meramente a transmissão de conteúdos prontos, acabados. Propõe, igualmente, que a escola e o professor forneçam os meios necessários para que os alunos aprendam o processo de produção desse saber, de forma que o aluno possa também participar da construção ou transformação desse conhecimento, o que acaba por aproximá-la, agora no outro extremo, da pedagogia nova (SAVIANI, 2008b).

E é em meio a este ideal de superação e luta de classes, que a educação, enquanto via de acesso ao conhecimento produzido, acumulado e sistematizado sócio-

historicamente pelo homem, passa a constituir um direito. A escola, enquanto espaço legítimo de exercício desse direito, desempenha o papel de agente transformador social. É nesse cenário que vemos surgir um novo panorama para a Educação de Surdos no Brasil: o Bilinguismo.

Esta proposta educacional se manifestou pelo empenho em favor da quebra da hegemonia da concepção oralista, até então, inquestionável. Essa mudança de paradigma tomou forma, mais uma vez, acompanhando o movimento iniciado em outros países europeus, como Suécia e Dinamarca, e posteriormente, na América Latina, Uruguai e Venezuela. Tal mudança ocorreu, portanto, não simplesmente por influência ou reflexo exclusivamente do cenário educacional nacional e das manifestações de grupos de surdos brasileiros, mas também impulsionada pelos movimentos internacionais (MOURA, 2000).

O bilinguismo, em termos gerais, é “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 2008a, p.22), sendo uma a primeira língua (L1) e a outra a segunda língua (L2). No caso dos surdos, a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como L2.

Vivemos em um país que declara apenas uma língua oficial: o português (BRASIL, 1988). Desta forma, convencionou-se que para que a pessoa surda tenha os mesmos direitos da pessoa ouvinte, deve ser garantido, além da língua de sinais, o acesso à língua majoritária, o português. Entretanto, mais importante que isso, o ensino com uma proposta bilíngue representa, para a comunidade surda, a garantia do direito há muito negado: o direito da pessoa surda à educação.

Grande parte dos autores ressalta que a proposta bilíngue deve levar em consideração também a questão cultural. De acordo com Quadros (2008a), “a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada” (p.28). Dessa forma, a proposta educacional bilíngue, na qual o aluno surdo tem a possibilidade de se desenvolver na Libras e na língua portuguesa, torna-se também bicultural à medida que proporciona o contato não apenas com a comunidade ouvinte, mas também com a comunidade surda, contribuindo para que ela se reconheça também como parte desta.

Quadros (2008a) ressalta duas formas básicas de bilinguismo colocado em prática no Brasil: a primeira é aquela que busca desenvolver a primeira e a segunda língua de forma praticamente simultânea, enquanto que a segunda se preocupa em

oferecer o contato com a segunda língua apenas quando a primeira já apresenta um bom nível de desenvolvimento, o que, no caso dos surdos, significa priorizar o desenvolvimento da língua de sinais para que depois a segunda língua seja introduzida. Esta segunda forma é corroborada pelo pressuposto vygotskyano de que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade da língua materna” (VYGOTSKY, 2008, p.137).

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado no ensino de segundas línguas, no qual a primeira língua constitui a estrutura para a aprendizagem da nova língua. No entanto, como Quadros (2008a) ressalta, a dificuldade está novamente no desenvolvimento da primeira língua, uma vez que a grande maioria de crianças surdas é filha de pais ouvintes, o que acaba por levar ao acesso tardio da Libras. Desta forma, quando as crianças surdas entram em contato com a língua portuguesa, esta não apresenta qualquer significação, uma vez que não encontra o seu ponto de ancoragem (a Libras).

Aspectos das três correntes mencionadas ao longo deste trabalho, Oralismo, Bimodalismo e Bilinguismo, podem ser observados no Brasil, muito claramente, ainda nos dias de hoje. Algumas vezes de forma paralela e díspar, representando uma disputa ou embate. Embate encabeçado, com frequência, de um lado por profissionais da educação, em defesa da língua de sinais e de um ensino bilíngue e, de outro, liderado por profissionais da saúde, em favor do desenvolvimento da língua oral por meio de métodos clínicos, cirúrgicos e terapêuticos. Outras vezes, características dos diferentes movimentos estão tão entrelaçadas, emaranhadas, que mal podemos perceber os seus limites. Até mesmo no bimodalismo, movimento que para muitos apresenta um progresso em relação ao oralismo, traduz, na sua essência, uma valorização da língua oral em detrimento das línguas de sinais.

Como alerta Quadros (2008a), assumir uma proposta de educação bilíngue requer uma coerência muitas vezes difícil de ser mantida. Isso porque o oralismo “apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje” (p. 20). Mesmo em sistemas de ensino ou escolas que assumem uma proposta bilíngue, e considerando a discussão atual em defesa de uma proposta educacional que priorize a Libras, podemos perceber, na essência das práticas que permeiam esses espaços, traços de uma ideologia oralista que se deixa transparecer, principalmente, pelo uso de técnicas e métodos tradicionais e mecânicos de ensino que visam o desenvolvimento da habilidade de codificação/decodificação de palavras e realização de associação entre letra e som

(VIEIRA, 2010). O objetivo é a reprodução da língua escrita por meio de práticas de alfabetização que remetem aos métodos eclesiásticos dos jesuítas.

Cada uma das três correntes e seus desmembramentos para o cenário educacional brasileiro, no que diz respeito aos objetivos, meios e fins da educação dos surdos, se desenvolveu, como foi tratado neste primeiro capítulo, dentro dos limites relativamente circunscritos das ideias pedagógicas que se manifestaram no país. Tais ideias, por sua vez, se relacionam de forma dialética com as políticas e diretrizes de formação de professores, tema que trataremos no próximo capítulo, e que tem por objetivo compreender como as propostas educacionais, sustentadas pelas concepções oralista, bimodal e bilíngue, direcionaram a formação de professores para o trabalho com pessoas surdas no Brasil.

Capítulo 2: A formação de professores e a educação de surdos

Assim como acreditamos termos feito no primeiro capítulo deste trabalho - por em relação a história da educação dos surdos com os movimentos e políticas públicas educacionais de cada período da história -, neste segundo capítulo buscaremos relacionar as três principais propostas educacionais para alunos surdos vigentes no século passado e atual (oralista, bimodal e bilíngue) e a formação de professores para a educação de surdos no país. No entanto, antes que possamos lançar o olhar para essa formação e para a maneira como ela se inseriu institucionalmente, é preciso ampliar o foco buscando compreender como se deu, de um modo geral, o movimento das diretrizes de formação de professores no país, direção que seguiremos para dar início ao nosso segundo capítulo.

A Política de Formação de Professores no Brasil e os Primeiros Professores de Surdos

Durante grande parte da história da educação no Brasil, o provimento de profissionais que atuavam na docência se deu basicamente de duas formas: com a vinda de professores e mestres de outros países, principalmente durante o predomínio da preceptoria, ou então, por meio da demonstração prática de professores mais experientes aos professores iniciantes. A formação de professores enquanto parte de uma política institucional, ação governamental planejada e organizada a um determinado fim, veio apenas com o advento do Império.

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827), já citado neste trabalho, tinha como principal objetivo a expansão do ensino por meio da criação e difusão das escolas de primeiras letras ou escolas primárias. No entanto, como destaca Bastos (1998), a implantação deste Decreto esbarrou em uma série de obstáculos, dentre eles a questão da formação dos professores que deveriam atuar nessas escolas, na medida em que elas deveriam adotar e funcionar a partir do método de ensino mútuo. Contudo, nem todos os professores tinham conhecimento teórico-prático de tal método ou experiência suficiente para colocá-lo em prática. Detectada essa deficiência, o Decreto nº 10, de 1835, determina a criação da

primeira Escola Normal do Brasil. Assim, o primeiro curso de formação de professores do Brasil surgiu no sentido de oferecer instrução, em curto prazo, aos professores das províncias atendendo, por conseguinte, às exigências do Decreto de 1827.

Fundada em 1835, a escola normal da Província do Rio de Janeiro funcionava na sua capital, Niterói, e quem arcava com os custos da formação era o próprio professor. Na prática, a escola funcionava da seguinte forma: “um professor de primeiras letras que dominasse o método mútuo encarregava-se de ensiná-lo aos demais professores, através da demonstração prática, suprimindo, assim, os problemas de ausência de cursos específicos” (BASTOS, 1998, p.96); em outras palavras, qualquer professor poderia assumir essa posição de formador, contanto que tivesse conhecimento sobre o método.

No que diz respeito ao provimento de profissionais que atuavam na educação de surdos no Brasil, instaurada apenas em 1857 com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - Ines), podemos perceber um percurso bastante próximo ao mencionado até o momento sobre a educação de ouvintes. Os primeiros mestres, dentre eles o próprio Huet, fundador do instituto, eram estrangeiros e tinham recebido educação ainda no seu país de origem, que, no caso de Huet, se deu no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (ROCHA, 2008).

Apenas em 1871 podemos notar alguma mudança nesse cenário, ano em que Flausino da Gama, ex-aluno do Ines, passou a exercer a função de “repetidor”. Tal função se assemelha ao que conhecemos hoje como um professor assistente, professor de apoio ou até mesmo de um monitor, que, entre as várias tarefas, tinha a responsabilidade de repetir as lições do professor aos alunos e cobrar-lhes disciplina, além de corrigir os exercícios e substituir o professor quando necessário (SOFIATO; REILY, 2011). Essa prática, na qual os ex-alunos atuavam como professores, constituiu-se uma tendência, com precedentes no Instituto de Paris.

Nota-se que o primeiro professor surdo do Brasil, assim como aconteceu por muito tempo com os professores ouvintes de todo o país, passou a atuar em sala de aula sem qualquer tipo de formação institucional, tendo como principal agente formador sua experiência enquanto aluno e a observação da atuação de seus mestres. Desta forma, o jovem professor não teve outra alternativa senão reproduzir as práticas pelas quais passou, ainda como aluno.

Por estas razões, podemos afirmar que as primeiras experiências com a educação de surdos no Brasil, ocorridas no Ines, constituíram-se um miscigenado de práticas e concepções que ganharam seu contorno tanto pelas mãos dos primeiros

professores que passaram pela instituição e tiveram a oportunidade de imprimir suas características e intenções pessoais (consideradas as raízes, crenças e valores de cada um), quanto pelas exigências dos órgãos de fiscalização e normatização que regulavam o funcionamento da instituição, situados, por sua vez, em um dado contexto social, histórico e cultural, no qual o atendimento da pessoa surda se fazia unicamente pela via médico-assistencialista. Dito de outro modo, o que se registra é a ausência de um projeto institucional pensado e desenvolvido especificamente para a educação de surdos. Essa formalização acontece apenas em 1951, com a implantação do primeiro Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos (ROCHA, 2008).

A Institucionalização da Formação de Professores para a Educação de Surdos

O Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, oferecido pelo Ines, foi instituído em 1951, quase um século após a fundação da instituição, passando a funcionar, além disso, 116 anos após a fundação da primeira escola normal do país. Apesar desse lapso de tempo, o currículo era bastante semelhante ao do Curso Normal e tinha a mesma duração - três anos.

O diferencial estava na existência de um núcleo específico, sobre educação de surdos. Esse núcleo era composto pelas seguintes disciplinas: “Noções de Física, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e Especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem e Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação” (ROCHA, 2008, p.89). Estas disciplinas indicavam a visão predominante na época de que para se educar alunos surdos, eram necessários conhecimentos relacionados ao funcionamento do corpo com vistas a possibilitar aos alunos a “restituição” da audição e a produção da fala. Os objetivos e fins educacionais giravam, desse modo, com maior nitidez, em torno de um ponto central, a linguagem oral, o que acabava por definir o viés da formação e atuação dos professores no trabalho com crianças e jovens surdos.

Em 1974, já no período de vigência da corrente tecnicista, houve a realização do I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo Ministério da Educação e da Cultura em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial - MEC/Cenesp, com o tema: “Formação do Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação” (ROCHA, 2008).

Durante o evento, realizado nas dependências do Ines, foi determinado ainda que, na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, fossem incluídos critérios que pudessem impedir o ingresso de surdos ou, como Rocha (2008) coloca, “daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem” (p.112). Tal determinação derivava do fato de que a educação de surdos, nesse período, ainda preconizava o desenvolvimento da fala, tarefa que os professores surdos não eram capazes de exercer.

Dentre as demais determinações do seminário estão:

- Dedicção de todos os esforços para que a formação de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação fosse realizada nos moldes da Resolução nº 7/72 do Conselho Federal de Educação, isto é, dentro do Curso de Pedagogia (currículo pleno);
- Que o Ministério da Educação e da Cultura promovesse e incentivasse atividades em todo o território nacional, buscando proporcionar a atualização e o aperfeiçoamento do professor especializado, através de cursos, conferências, seminários publicações etc. (ROCHA, 2008, p.112).

Os cursos de formação de professores para atuar com surdos nos anos que sucederam a esse evento, ou seja, no período que antecedeu a década de 1980, seguiram, de uma maneira geral, esse modelo, constituindo-se enquanto cursos de licenciatura plena em pedagogia, com habilitação específica em deficiência auditiva, dentro de um projeto que se inscrevia no campo da educação especial.

Os surdos, que frequentaram instituições educacionais durante a década de 1950 e meados de 1980, relatam experiências muito próximas, na sua maioria, relacionadas a um passado de sofrimento e limitação, no qual a Libras era proibida de ser utilizada no ambiente escolar e as práticas de ensino giravam em torno do processo de oralização:

Na escola onde estudei, as aulas eram bem tradicionais. Entrávamos na classe, sentávamos e observávamos os professores movimentando a boca sem sentido para nós até a hora de ir embora. Não havia interação. Sentia-me presa. Na época, qualquer comportamento diferente do que era imposto, era severamente punido. Por exemplo, às vezes, eu queria andar, mas sentia medo do castigo. Se nós não nos sentássemos, a professora nos impunha uma punição, deixando-nos com o rosto virado para a parede por horas, ou apertando o braço dos alunos, machucando-os (NEVES, 2011, p. 6).

Neves (2011) descreve ainda práticas como colocar uma mão no pescoço da professora e a outra no próprio pescoço para sentir a vibração do som, prática que remete ao trabalho clínico-terapêutico realizada nos consultórios de fonoaudiologia, certamente aprendida pelos professores especialistas durante as disciplinas específicas de formação para o trabalho com deficientes da áudio-comunicação, dentro do modelo descrito anteriormente.

As discussões sobre educação bilíngue chegam a nós apenas na década de 1990 e, apesar disso, as habilitações específicas para o trabalho com alunos surdos alteraram (quando o fizeram) muito pouco o currículo oferecido. Não houve mudanças significativas no olhar para a formação de professores de surdos. A capacitação desses profissionais continuou se dando por meio dos cursos de licenciatura plena em pedagogia, com a devida habilitação específica. Assim, o II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, realizado em 1980, também não provocou mudanças no quadro estabelecido.

Já na década de 1990, o debate em torno da educação de surdos no país ganha novo tom. Esse período, para a educação dos surdos, é conhecido como um período de transição, na qual a defesa por um modelo oralista de ensino demonstra perder forças dentro do embate ideológico educacional, dando espaço para o fortalecimento de um modelo de ensino e educação mais condizente com as discussões internacionais sobre a educação de pessoas surdas: o modelo bilíngue.

Experiências em desenvolvimento desde a década de 1980 em outros países como, por exemplo, na Suécia, Dinamarca, Venezuela e Uruguai, são as primeiras a apontar essa mudança. Nesses países, o projeto implantado na educação pública buscava garantir a educação bilíngue durante toda a trajetória escolar da criança surda, bem como o direito a um intérprete em sala de aula para aqueles que passassem a frequentar a educação superior (MOURA, LODI, HARRISON, 2005).

O tom das discussões é ressoado também pelos documentos internacionais, especialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que buscam assegurar os direitos linguísticos das pessoas surdas também no âmbito educacional. Apesar de subscritos dentro de uma política de financiamento da educação fundamentada na lógica da gestão eficiente e da busca por resultados, o fato do Brasil se colocar enquanto signatário desses documentos contribuiu para compor o momento que foi o cerne da reforma

educacional que culminou na promulgação da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB (BRASIL, 1996).

A nova LDB conferiu à Educação Especial um novo desenho. A garantia do direito à educação para todos e a conversão da educação especial como transversal à educação escolar, ou seja, compreendida como modalidade educacional que deve perpassar todos os níveis de ensino, indica a política que o Estado passa a assumir: a política de educação inclusiva. Política que, na prática, se resume na inclusão da criança com deficiência na escola/sala regular e no oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A institucionalização dessa política, no âmbito da educação especial, acarreta a migração de crianças e adolescentes com deficiência das escolas de educação especial e instituições de atendimento especializado para as escolas regulares, que agora, repentinamente, se tornavam “inclusivas”. Esse movimento de deslocamento das escolas e instituições especiais seguido das matrículas de crianças com deficiência nas redes regulares de ensino, sem qualquer tipo de planejamento ou preparo, provocou nas escolas e nos profissionais um movimento, ainda tímido, de procura por uma formação especializada, que permitisse o atendimento desse novo público.

Não obstante a essa política de inclusão, no que tange à formação dos profissionais para atuarem na modalidade de educação especial, e em particular no trabalho com surdos, o foco se manteve na questão da deficiência, fato que pode ser percebido na proposta de grade curricular dos cursos. Apenas a título de exemplo, apresentamos a grade curricular do Curso de Pedagogia com habilitação em Educação dos Deficientes da Áudio-Comunicação (EDAC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), um dos primeiros implantados no Brasil na década de 1970, e que ainda oferecia, em sua última alteração curricular, implantada em 1989, as seguintes disciplinas: Introdução à Educação Especial, Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação; Audiologia; Aquisição, Desenvolvimento e Avaliação da Linguagem do Deficiente da Áudio-comunicação; Caracterização Psicossocial do Deficiente da Áudio-comunicação; Métodos de Educação e Reabilitação do Deficiente da Áudio-comunicação, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação dos Deficientes da Áudio-comunicação (PEREIRA, 2000). Observa-se assim, o quanto este quadro de disciplinas se aproxima daquelas descritas por Rocha (2008), a respeito do curso oferecido pelo Ines, em 1951.

Importante dizer que esta formação ocorreu até o ano de 2006, quando as habilitações foram extintas por meio da Resolução CNE/CP n° 1/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

Ainda nesse período, fim da década de 1990 e início da década de 2000, Albres (2014) destaca a existência, desde 1993, dos cursos de capacitação de instrutores de Libras da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Como explica a autora, a Feneis se constituiu um importante espaço institucional que se inscreve na história da educação dos surdos; um dos primeiros espaços de formação de professores surdos, representando papel significativo, principalmente, no que diz respeito à difusão da Libras em território nacional.

Apesar disso, não podemos considerar esta capacitação como um exemplo de formação voltada para o trabalho com surdos especificamente. Isto porque se trata de um curso de Libras (que ainda existe), oferecido para a comunidade em geral, não havendo, portanto, nenhuma exigência com relação à formação pedagógica dos inscritos (e nem dos professores). Soma-se a isso o fato de que a principal característica do curso é a formação do instrutor surdo para o ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, tomada, além disso, em sua concepção sistêmica, ou seja, ensina-se a língua de forma desvinculada do contexto real de uso e dos demais campos do conhecimento, presentes numa sala de aula, por exemplo.

Desta forma, com relação à educação de surdos, propriamente dita, teremos nesse período a predominância de um único modelo de formação: a formação do pedagogo habilitado, que atuaria na educação básica, em escolas para deficientes auditivos ou DAs (como eram chamados) e/ou em classes especiais que ainda eram oferecidas nas redes de ensino.

Formação de Professores para a Educação de Surdos a partir do Novo Quadro Legal

No item anterior foi destacado que existia basicamente um único modelo de formação possível para aqueles que desejavam atuar na educação de surdos: a formação em pedagogia com habilitação específica. Neste, destacaremos o surgimento de uma segunda configuração: a formação do pedagogo generalista, que irá preencher o espaço deixado pela supressão dos cursos de pedagogia com habilitação específica, no ano de

2006. Outro ponto que deverá merecer atenção neste tópico diz respeito à formação do surdo, que pode ser observada em duas orientações: a realizada em nível médio, iniciada na década de 1990 e que ganha maior legitimidade ao ser perfilhada pelo MEC, e a realizada na educação superior, seja nos diversos cursos de graduação existentes, viabilizada pela Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000) que determinou, entre outras questões, a eliminação de barreiras na comunicação como garantia de acesso das pessoas com deficiência sensorial ou dificuldade de comunicação à educação, bem como aos demais direitos comuns à pessoa humana, seja no curso de formação específica para o ensino de Libras, o qual faremos referência mais a frente.

Após décadas de luta da comunidade surda, intensificada na década de 1990, o reconhecimento dos surdos como minoria linguística e da língua brasileira de sinais, Libras, como a primeira língua do surdo pela Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), finalmente traz um novo quadro legal para a educação de surdos, para a formação de professores de surdos (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), para a formação de professores para o ensino de Libras no país, além da formação de professores de modo geral.

Isso porque o referido Decreto, que dispõe sobre a necessidade do poder público apoiar o uso e a difusão da Libras, bem como sua inclusão como disciplina curricular obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e licenciaturas, também determina a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em prover as escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, com professores ou instrutores de Libras, não apenas para o trabalho com crianças surdas, mas também para a difusão da língua de sinais entre professores, alunos, funcionários, equipe gestora e familiares dos alunos, em uma perspectiva de educação inclusiva.

A formação do profissional que vai assumir este trabalho nas instituições de ensino também é orientada pelo Decreto, que determina, entre outras questões, que a pessoa surda deve ter prioridade nos cursos previstos para esta formação, sejam eles de nível superior, realizados em cursos de graduação (Licenciatura em Letras-Libras, Pedagogia Bilíngue e Educação Especial); de nível médio, ofertado na modalidade normal; ou ainda de capacitação e formação continuada, no caso dos instrutores.

É importante observar, no entanto, que o Decreto se limita a definir e orientar a formação do professor ou instrutor *de* Libras, ou seja, do profissional que irá atuar no ensino e difusão dessa língua, independente se para ouvintes ou para surdos. Apesar de determinar que as instituições de ensino se organizem diante da perspectiva bilíngue,

por meio de escolas ou classes bilíngues, “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, Artigo 22, § 1º), regidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental por professores bilíngues, o Decreto não reserva nenhum capítulo para explicar a formação deste professor, suas atribuições ou características.

A inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério é o único indicativo de como a educação dos surdos será realizada, ou seja, por meio da educação inclusiva.

Independente a isso, o Decreto se coloca como única referência legal para a fundamentação do trabalho com alunos surdos, o que gera uma fusão equivocada dos papéis do *professor de Libras* e o *professor de surdos* ou para a educação de surdos.

Diante da obrigatoriedade imposta pela lei, das orientações com relação à formação de professores colocadas pelo Decreto, e, ainda, considerado o aumento do número de cargos para professores de Libras em nível superior disponíveis no mercado impulsionado por esse novo quadro legal (ALBRES, 2014), dois movimentos puderam ser observados: a busca pelos surdos por formação/certificação e, em consonância com essa busca, a consolidação de um projeto governamental, subsidiado pelo Ministério da Educação e da Cultura em parceria com a Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP - desde 2001, de capacitação de professores e instrutores surdos, o “Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos” - Pnaes.

O programa, que originou a criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e alavancou a atuação da Feneis, foi composto por três fases, organizadas de acordo com o nível de prioridade das metas.

A primeira fase do programa, iniciada ainda em 2001, teve como meta de curto prazo a formação de profissionais e foi dividida em 3 etapas: 1ª Etapa: curso para instrutores – Instrutores/Agentes Multiplicadores de Língua de Sinais, realizado em Brasília; 2ª Etapa: curso de aperfeiçoamento para professores e cursos para novos instrutores surdos com carga horária de 120 horas ministrado pelos primeiros instrutores capacitados no curso de Brasília; 3ª Etapa: Curso para professores intérpretes, com carga horária de 100 horas/aula, coordenado e ministrado pelo Ines (FENEIS, s/d).

A segunda fase, principiada em 2006 e que se refere à meta de médio prazo, consistiu na multiplicação pelas unidades federativas dos CAS. A terceira fase, meta

prevista para a efetivação em longo prazo e, portanto, ainda em desenvolvimento, incide na disseminação da oferta e modernização das salas de recursos multifuncionais (SRM) já existentes para a realização do atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos surdos regularmente matriculados nas redes de ensino (FENEIS, s/d).

A execução das três fases do programa constitui-se enquanto uma política institucionalizada de ação do MEC que vem atender ao disposto na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre o direito da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação especial e aos serviços de apoio educacional especializados, e que, na prática, no caso dos alunos surdos, se realiza por meio da inserção do intérprete de Libras em sala de aula e do oferecimento do AEE.

Apesar das determinações dispostas na Lei estarem em consonância com a reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990, a busca pela consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos por meio da introdução da Libras no ambiente escolar se revela enquanto uma política reducionista que tende a ser questionada. Isso porque, para Lodi (2013a), atrelar o conceito de educação bilíngue à simples coexistência de duas línguas no interior da escola sem fornecer subsídios para que cada uma tome seu lugar de importância para os grupos que as utilizam é manter a hegemonia do português nos processos educacionais.

Para Vilhalva, Arruda e Albres (2014), a organização de políticas educacionais, dentre elas a política de formação de profissionais de educação e de acesso ao ensino de qualidade para alunos surdos, “avança com a perspectiva da educação inclusiva, contudo, tanto no plano teórico como no plano das práticas educacionais ainda se evidenciam problemas e controvérsias” (p.40).

Dentre os problemas evidenciados por Vilhalva, Arruda e Albres (2014), destaca-se que todo investimento envolvido na criação e atuação do CAS esteve centrado na efetivação da educação inclusiva, ou seja, na inserção dos alunos surdos em salas e escolas regulares em detrimento da permanência, construção ou transformação das antigas escolas especiais para surdos em escolas bilíngues para surdos, na qual o português pudesse figurar enquanto segunda língua.

Ainda segundo as autoras, não é possível afirmar que a contratação de professores ou outros profissionais, capacitados pelo programa nos centros de formação espalhados pelo país, para o ensino da Libras ou para a atuação como intérpretes, tenha

garantido a construção de uma escola bilíngue, mesmo depois de dez anos de execução e manutenção dessa política.

Soma-se ainda às discussões realizadas por Albres (2014), de que o Pnaes acabou por evidenciar, por meio dessas experiências de formação, a necessidade, também verificada durante a utilização da primeira edição do livro/DVD *Libras em Contexto* (material utilizado desde os primeiros cursos de capacitação de instrutores de Libras oferecidos inicialmente pela Feneis), da realização de um curso de formação de nível superior.

Neves (2011), ao narrar sua trajetória de formação e primeiras experiências como educadora, ilustra essa necessidade. Neves conta que participou das reuniões semanais realizadas entre os instrutores de Libras na Feneis, iniciativa anterior ao Decreto; no entanto, quando precisou substituir um deles durante sua ausência, ministrando aulas a ouvintes em uma instituição que fazia atendimento a pessoas surdas, confessa que enfrentou grandes dificuldades. O instrutor, que viajaria ao exterior em busca de formação, acompanhou a aspirante até a sala para apresentá-la à turma como nova instrutora:

Durante a aula, cujo conteúdo era o vocabulário específico do campo semântico “PAÍSES” e alguns verbos relacionados a esse tema, ele permaneceu na sala assistindo à minha aula. Eu comecei a ensinar os sinais dos países, usando mímicas combinadas com alguns sinais da LIBRAS. Enquanto ministrava a aula fui percebendo a insatisfação dele que balançava a cabeça como dizendo: “*Não é assim que se faz!*” Até que ele pediu que eu me sentasse e assumiu a aula para eu ver como devia ser (NEVES, 2011, p. 9).

Além do uso da mímica, Neves (2011) lembra que utilizava outras estratégias para facilitar o entendimento dos alunos durante as aulas como, por exemplo, a vocalização, a leitura labial ou até mesmo o português escrito e que, com o tempo, percebeu o quanto essas escolhas estavam equivocadas e não geravam bons resultados. Sobre esse período a autora afirma:

Na época, pensei que seria fácil ensinar LIBRAS em nível básico para ouvintes já que sou surda e fluente nessa língua. Vi que não era algo tão simples assim e fui sentindo necessidade de aperfeiçoamento. Desde então, comecei uma incessante busca por vários cursos, pesquisas, congressos, além de participar das reuniões com os outros instrutores (NEVES, 2011, p.14).

Essa necessidade se repetia em diversos contextos e por diferentes professores surdos e pareceu, num primeiro momento, atenuada pela materialização, firmada no Decreto nº 5.626/05, do curso de graduação à distância em Letras-Libras (ALBRES, 2014), oferecido a partir de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade à distância, com pólos presenciais espalhados pelo país.

O curso, também oferecido em 2012 na modalidade presencial, é ministrado em língua de sinais, tem duração de quatro anos para licenciatura e de quatro anos e meio para bacharelado, e forma em torno de 40 alunos por turma. O processo de seleção estabelece prioridade na admissão do aluno surdo (UFSC, 2012). Sua função é habilitar o licenciado, por meio do aprofundamento dos conhecimentos específicos da língua, para atuar no ensino de Libras nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Apesar disso, o curso não conseguiu atenuar as dificuldades enfrentadas pelos professores surdos em sala de aula. Isto porque, como pontua Albres (2014), existe uma dificuldade, que não é exclusiva do curso de Letras-Libras, tampouco do cenário brasileiro, de articular teoria e prática, a fim de desenvolver nos futuros professores a competência em realizar a transposição didática entre o que é aprendido na academia e o que será desenvolvido em sala de aula.

Essa dificuldade é gerada, segundo a autora, especificamente no caso do curso de Letras-Libras, pelo direcionamento e valorização das disciplinas pertencentes ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos¹², formado por disciplinas como Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Escrita de Sinais, entre outras. Essa valorização é facilmente notada pela concentração da carga horária nestas disciplinas, em detrimento das disciplinas do Núcleo de Estudos Pedagógicos, comprometendo a formação didático-metodológica dos professores e, por consequência, sua ação docente.

Essa insuficiência didático-pedagógica é explicada por Saviani (2009b) ao lembrar o caminho que culminou no surgimento dos cursos configurados a partir de um modelo, que prevalece até os dias atuais, conhecido como “esquema 3 + 1”, no qual três anos são destinados ao estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Para o autor, a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos, com valorização dos primeiros, revela a visão corrente de que “a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento

¹² Categorização realizada pela autora (ALBRES, 2014).

logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’” (SAVIANI, 2009b, p.149).

O fato, observado pelo ângulo da atual conjuntura, ainda fortemente marcada pelo cartesianismo e pelo distanciamento entre as etapas de ensino, atribui ao curso de Letras-Libras um caráter que, apesar de permitir o aprofundamento nos conhecimentos relativos a Libras, sua estrutura e funcionamento, o torna desconectado da realidade. Em outras palavras, o curso apresenta um conjunto de saberes específicos do campo da linguística, mas que, no entanto, se mostram fragmentados, estanques, e acabam por não contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento da língua vinculada ao seu uso efetivo na realidade prática.

Questões sobre a Formação de Professores de Surdos

Ao se considerar as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico descritas e discutidas por Bakhtin/Volochinov (2006), pode-se dizer que o curso de Letras-Libras foi construído a partir de concepções que o vinculam à tendência, denominada pelos autores, *objetivismo abstrato*. Parte, assim, do pressuposto de que a palavra pode vir a ser trabalhada isolada de seu contexto e a forma assimilada a partir de um sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, inflexível e invariável. Dentro dessa lógica, a prioridade está na aquisição dos critérios de correção linguística, em detrimento da análise do caráter ideológico do discurso. O que resulta disso é uma análise de elementos abstratamente isolados das unidades reais da cadeia verbal, das enunciações.

Bakhtin desfere sérias críticas a esse modelo independente se empregado no ensino de línguas estrangeiras ou no ensino de primeira língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2013). Para ele, “se concedermos um estatuto separado à forma linguística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.97).

O autor reitera este posicionamento ao discutir, a partir da prática, o ensino de russo a alunos russos do ensino médio (como consequência, as concepções de língua e de ensino que deveriam fundamentar a formação dos professores de línguas). Para isso,

busca desvelar caminhos metodológicos que garantam a articulação de suas concepções sobre o caráter dialógico da linguagem com o ensino de aspectos gramaticais, exigidos pelo programa escolar oficial da Rússia, no período em que trabalhou como professor de língua russa (1942 a 1945). Bakhtin (2013) inicia seu trabalho ponderando que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (p. 23). Portanto, o papel do professor deve ser possibilitar ao aluno compreender para que serve a gramática na vida, no uso da linguagem nas diversas esferas de atividade. Para isso, cabe a ele ajudar os alunos a refletirem sobre o que muda, em termos estilísticos, quando eles fazem escolhas quanto ao uso desta ou daquela palavra, desta construção em lugar de outra. Segundo o autor,

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade.

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. (...) Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 42-43)

Como exposto anteriormente, não é essa a formação propiciada nos cursos de Letras, voltados ao ensino de Libras e que, de certo modo, retratam as mesmas concepções que balizam(ram) os cursos oferecidos em espaços não universitários e sustentam a maioria daqueles oferecidos na educação superior, que seguem privilegiando o ensino das formas e do fator normativo da língua; a univocidade da palavra; a “representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.106).

Além disso, devemos nos atentar para o fato de que o curso é voltado para o ensino da Libras e que, tanto o lugar de quem ensina como o de quem aprende, podem ser ocupados por ouvintes. Deste modo, o curso não se constitui como uma via exclusiva de formação de surdos e tampouco enquanto espaço unicamente destinado à

discussão e aprofundamento das questões relacionadas à especificidade que envolve a educação de pessoas surdas.

Tais considerações a respeito do perfil do curso, somadas ao fato de que muitos surdos que buscaram essa formação chegaram a ela sem ter constituído uma base prévia e consistente de conhecimentos importantes, senão necessários, para o acompanhamento do curso, indicam a necessidade de se refletir e reabrir a discussão sobre a formação do professor surdo, do professor de Libras e do seu papel na construção de uma educação verdadeiramente bilíngue.

Torna-se ainda necessário destacar que, apesar dos pontos elencados acerca das dificuldades e carências do Curso Letras-Libras, o Governo Federal, por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, estabelecido pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), continua destinando recursos para a criação de novos cursos de Letras-Libras.

Ao retomarmos as discussões sobre as duas vias de formação de professores de Libras hoje existentes no Brasil - a primeira em nível médio realizada pela Feneis e a segunda na educação superior -, podemos dizer que não há diferenciação, entre eles, no que diz respeito às concepções de língua e de seu ensino; no entanto, essas formações terão implicações na distinção, que acontece no Brasil, entre o instrutor e o professor de Libras, respectivamente. Essa diferença, como afirma Albres (2014), marcada pela criação do termo instrutor (nomenclatura e formação que são mantidas pelo Decreto nº 5.626/05), surgiu da necessidade de se abarcar os surdos que não tinham formação pedagógica na educação superior para atuarem no ensino da Libras. Por outro lado, a autora pontua que o próprio termo professor de Libras foi e vem sendo usado de forma equivocada, pois para receber o título de professor basta ter frequentado a educação superior. Há, portanto, de forma geral, pouca reflexão sobre o que é ser professor e sobre qual o verdadeiro papel desse profissional.

O que se observa é que os professores/instrutores de Libras ainda são aqueles que se propõem a assumir tal função, mas que nem sempre têm a devida formação, assim como aconteceu com Neves (2011). Formada inicialmente em biblioteconomia, a autora conta como se deu sua inserção no quadro educacional. Neves lembra que foi unicamente pelo fato de ser surda e ser fluente em Libras que foi convidada a lecionar a língua para ouvintes no curso de nível básico. Sua atuação nesse início de carreira foi, portanto, pautada nas suas próprias experiências enquanto aluna e nas referências que os instrutores com mais experiência indicavam.

Almeida (2010), ao contar sua trajetória profissional como professora surda, relata que suas primeiras experiências com o ensino de Libras se deram logo após concluir o nível básico de seu primeiro curso de formação de instrutores, curso que realizou na Feneis. A autora, assim como Neves, também menciona que contava com o apoio e orientação de surdos mais experientes no esclarecimento de suas dúvidas. Suas primeiras experiências foram, portanto, o resultado desse apoio combinado aos conhecimentos adquiridos no curso de formação de instrutores. Como revelou a autora, a formação recebida:

me levava a ensinar sinais isolados sem me preocupar com o contexto em que eles estavam inseridos. Como materiais para esta prática e para o ensino ficar mais interessante para os alunos, utilizava atividades de dramatização e jogos de sinais, como por exemplo, forca, cruzadinhas, jogos de adivinhação (ALMEIDA, 2010, p.3).

Observa-se, no entanto, em consonância com o que as próprias autoras afirmam no relato de suas experiências, que tais características não foram suficientes para realizar um trabalho efetivo. Isso porque, conforme discutiu Moura (2000), não basta ser surdo e dominar a língua de sinais para poder trabalhar com crianças surdas. É preciso conhecer não apenas a especificidade do modo como os alunos surdos aprendem, mas, sobretudo, as bases do trabalho pedagógico e as particularidades da função docente.

Outro fato que deve ser considerado para compreender essa atuação, como colocam Neves (2011) e Almeida (2010), é a escassez de materiais e referências teóricas e práticas para a atuação específica neste período da história da educação de surdos no país, o que levava as autoras a recorrerem necessariamente às fontes que citamos.

Tomar a experiência pessoal, no caso dos professores surdos, enquanto referência para a prática no trabalho com alunos surdos, nesse período em que, diferente do período em que tivemos Flausino da Gama como repetidor, as únicas experiências de formação desses professores se deram em escolas para surdos de proposta oralista ou em escolas para ouvintes sem qualquer recurso ou apoio, significa reproduzir e manter realidades como as que Neves (2011) descreveu: “Lembro-me, por exemplo, que minhas professoras de português colocavam na lousa listas de palavras descontextualizadas, certamente imaginando que seríamos capazes de memorizar todas elas” (NEVES, 2011, p. 18). Ainda de acordo com a autora,

Isso se refletiu na minha prática como professora no início da minha carreira e, infelizmente, ainda se reflete na prática de outros professores surdos. É muito comum ver professores de LIBRAS trabalhando listas de sinais descontextualizados e ensinando-os sem interação com os alunos (NEVES, 2011, p. 18).

A concepção de linguagem e de ensino de língua implícita neste modelo de ensino, ilustrado por esse e outros exemplos que encontramos relatados na literatura, se inscreve claramente em uma perspectiva estruturalista, que concebe a linguagem enquanto um sistema rígido e acabado de regras e normas que disciplinam o seu funcionamento, revelada, sobretudo, pela negação do papel ativo do aprendiz no processo de desenvolvimento de linguagem, concepção que pode acabar sendo incorporada e reproduzida posteriormente, mesmo que de forma inconsciente, pelos professores surdos, assim como relataram Neves (2011) e Almeida (2010).

Além disso, dado que as práticas educacionais voltadas para os alunos surdos historicamente centram-se na questão da língua desvinculada do seu uso social e na supervalorização da escrita/leitura enquanto método de codificação/decodificação do oral, em detrimento do trabalho com os diversos campos do conhecimento, a própria imagem do *ser professor* corre o risco de ser cristalizada na imagem do *professor que ensina palavras*.

Moura (2000) destaca ainda outro problema que pode ocorrer quando professores surdos são norteados pela sua experiência pessoal enquanto alunos. Para ela, o que pode acontecer é “a transposição para o trabalho, na sua relação com crianças, pais e outros profissionais envolvidos, das suas frustrações enquanto Surdo que não teve oportunidades de adquirir a Língua de Sinais ou que não foi respeitado na sua diferença quando era criança” (p.74), levando-o a uma prática que se distancia do processo de superação da condição de submissão ao poder exercido pela hegemonia ouvinte dominante.

O estabelecimento da prioridade de pessoas surdas nos cursos de formação para o ensino da Libras, que poderia ter alavancado a formação em nível superior de pessoas surdas e, por conseguinte, a inserção deste professor nas instituições de educação superior, retroalimentando o ciclo de formação de professores surdos, não demonstra exatamente o resultado esperado pela comunidade surda. A constatação se dá pelo fato de que os cursos oferecidos, como disposto no Decreto nº 5.626/05, especialmente o de Letras-Libras, atenderem a um número reduzido de professores e terem maior

preocupação com os conhecimentos linguísticos da Libras, em detrimento dos saberes específicos da prática docente (ALBRES, 2014). Soma-se a isso o fato de as instituições de ensino superior, com exceção de algumas universidades federais que apontam para uma mudança no cenário, apresentarem um perfil meritocrata, o que torna o processo de contratação de professores pouco acessível, a julgar, dentre outras questões, pela exigência mínima do título de doutor, critério que exclui a grande maioria dos surdos que já atua no ensino da Libras.

Paralelamente ao surgimento desses dois movimentos, da busca pelos surdos por formação/certificação e do movimento de consolidação do projeto governamental de capacitação de professores e instrutores surdos, teremos a extinção dos cursos de pedagogia com habilitação específica para cada uma das deficiências, criadas durante a Reforma Universitária de 1968, juntamente com as habilitações em supervisão, administração e inspeção educacional (FONSECA-JANES, OMOTE, 2013). O fim gradativo do oferecimento de cursos dessa natureza teve seu início em 2006 a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que define o perfil do egresso dos cursos de pedagogia e vai ao encontro dos parâmetros da política de educação inclusiva assumida pelo MEC.

Assim, a formação dos profissionais que irão trabalhar na educação de crianças surdas, do mesmo modo que a dos demais profissionais envolvidos com a educação especial como um todo (uma vez que as crianças com deficiência estão incluídas), passa a ser generalista, realizada nos próprios cursos de pedagogia plena, que passam a ter sua matriz configurada agora, teoricamente, pela perspectiva da educação inclusiva. Perspectiva que geralmente se materializa, nos cursos de pedagogia, pela inclusão, na grade curricular dos cursos, de ao menos uma disciplina que aborde as temáticas relativas à educação especial, e que apresenta uma carga horária que varia entre 30 e 60 horas, apesar de não haver qualquer obrigatoriedade a respeito.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* - de aperfeiçoamento ou especialização -, e os *stricto sensu* - mestrado e doutorado -, passam a ocupar o espaço deixado pela extinção dos cursos com habilitação específica, oferecendo formação aos que demonstram interesse em atuar nessa modalidade de educação; atuação limitada agora ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se realiza nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

Porém, cabe lembrar que os cursos de pós-graduação *lato sensu*, presenciais ou à distância, oferecidos por instituições de ensino superior, independem de autorização,

reconhecimento ou renovação de reconhecimento, devendo apenas atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, que determina, entre outras questões, duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. O não disciplinamento, ou seja, a ausência de um órgão que regularize ou fiscalize esse tipo de formação põe em risco uma qualidade cujos critérios não são sequer estabelecidos.

Além disso, em pouco tempo, o oferecimento desse tipo de formação compartimentalizada passa a dividir espaço com outro modelo de curso, também em nível de pós-graduação *lato sensu*, que são aqueles configurados pela perspectiva da educação inclusiva. Assim, ao invés do aprofundamento em cada uma das diferentes deficiências separadamente, o interessado pode optar por estudá-las de forma aglomerada como, por exemplo, nos cursos de especialização em Educação Especial (nome que geralmente vem com hífen seguido pela palavra *Geral*) ou nos cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se propõem a capacitar o profissional para atuar com as crianças, independentemente da deficiência ou transtorno.

É possível perceber, nos próprios documentos oficiais, um direcionamento a esse tipo de formação mais abrangente. Isso porque se espera do profissional que vai atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ele tenha, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência,

conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.11).

Assim, o direcionamento do governo federal por uma formação generalista se expressa tanto pela orientação dos cursos de pedagogia em oferecer disciplinas do campo da educação especial e a disciplina de Libras, quanto pelo estabelecimento de diretrizes que norteiam a forma como seus entes federados irão desenvolver o trabalho com pessoas com deficiência e com pessoas surdas que, como dissemos, deverá ser realizado pela perspectiva da educação inclusiva.

Deste modo, apesar do reconhecimento da Libras e do novo quadro legal, a formação do profissional que vai atuar com crianças e jovens surdos, tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse, deixa de ser específica e os conhecimentos sobre essa educação adquiridos nesse tipo de formação se misturam aos das demais deficiências. Em outras palavras, o profissional que recebe e atende a criança surda é o mesmo que recebe a criança com síndrome de Down, a criança cega, a criança com deficiência física, a criança com transtorno global do desenvolvimento, a criança com altas habilidades, entre outras.

Subsídios para a Discussão sobre a Formação de Professores Surdos para o Trabalho com Alunos Surdos na Atualidade

Entre a comunidade acadêmica que se ocupa do tema Educação de Surdos, educadores envolvidos e aqueles que se manifestam em favor de uma educação bilíngue para surdos, construiu-se um consenso sobre a importância da presença do professor surdo no processo de escolarização de crianças surdas. Como esclarecem Lodi, Rosa e Almeida (2012),

possibilitar a participação de adultos surdos nos processos educacionais é propiciar aos alunos, além do pleno desenvolvimento da linguagem, o conhecimento de uma história de luta, de concepções de mundo e de um olhar para o ser surdo que é determinante para a constituição sociocultural, logo ideológica, das pessoas surdas de uma nova geração, conhecimentos que só podem ser construídos por meio da linguagem/Libras (p. 18).

Não obstante a isso, esse consenso vem acompanhado, cada vez com maior frequência, de outro discurso: *Não basta ser surdo e fluente na Libras para ser professor*. Essa ponderação, já colocada neste trabalho quando trouxemos no tópico anterior as contribuições de Neves (2011) e Moura (2000), tem se repetido na esfera acadêmica e se adere ao desenho das discussões construídas neste trabalho.

Concomitante a isso, ao lado dessa ponderação, podemos distinguir outra: a de que não basta ter frequentado a educação superior, nos mais diversos cursos existentes, e receber o título de professor, para constituir-se professor de surdos que atue em defesa de uma educação fundamentada no princípio da educação bilíngue e que busque

respeitar as especificidades linguísticas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas, contemplando as particularidades e características do modo como o surdo aprende e se desenvolve. Afirmção que também consentimos. No entanto, ainda são escassos os trabalhos que tratam especificamente da formação e atuação de professores surdos na docência.

Em um levantamento realizado a partir dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por membros participantes do GT 15 – Educação Especial, pudemos observar que as pesquisas recentes demonstram uma recorrente preocupação, principalmente em torno de temas envolvendo os desafios e implicações da educação e inclusão de alunos surdos na escola regular (LOPES; MENEZES, 2009; LEBEDEFF, 2010; NASCIMENTO; SILVA; ANTUNES, 2010; SANTOS, 2012); entretanto, pouca preocupação no que se refere propriamente ao tema formação do professor surdo.

Nesse levantamento, durante o período destacado, apenas um trabalho abordou a questão: *“Das Narrativas de uma Professora Surda: experiências de letramento e formação docente”* (SILVA; KLEIN, 2012). O artigo, escrito com base nos resultados de uma pesquisa que focou a constituição da identidade de professoras surdas, aproxima-se bastante desse trabalho no momento em que levanta a discussão acerca da formação e constituição da prática pedagógica desses profissionais. As autoras, ao relatarem o ingresso de pessoas surdas em cursos de formação pedagógica e, posteriormente, nas escolas que atendiam crianças surdas, lembram que “a expectativa que se criava era de uma presença diferenciada desses novos professores nos espaços escolares” (SILVA; KLEIN, 2012, p.2).

Em outras palavras, a esperança era a de que todos os problemas e dificuldades relacionadas à educação de surdos seriam resolvidos com a presença do professor surdo nas escolas. No entanto, como as próprias autoras afirmam, essa presença muitas vezes é “reduzida à problemática da comunicação” (SILVA; KLEIN, 2012, p.12), ou seja, ao professor surdo é reservado, frequentemente, apenas o papel de interlocutor, de auxiliar do professor ouvinte e mero expectador do desenvolvimento educacional propriamente dito das crianças surdas.

Desenvolvimento que dificilmente vem a se efetivar, dado que esse papel, até o momento, não fora totalmente desconstruído e, ser professor surdo na atualidade, ainda se resume erroneamente a ser professor *de* Libras, ou, quando muito, professor de AEE de Libras, o que a nosso ver, e coadunando com as autoras, se traduz em uma atuação

limitada à problemática da comunicação e nega a possibilidade do professor surdo ocupar o lugar de professor, ou daquele que pensa, planeja, organiza, orienta e avalia o desenvolvimento das crianças surdas.

Outra fonte de material para este trabalho está na série *Pesquisas em Estudos Surdos* (QUADROS, 2006, 2008b; QUADROS; PERLIN, 2007; QUADROS; STUMPF, 2009), publicada pela Editora Arara Azul, com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina e da Capes. Nela pudemos encontrar, considerando os quatro volumes que compõe a série, apenas um texto abordando o tema. O capítulo “*Formação de Professores Surdos: mais professores para a escola sonhada*” (MIORANDO, 2006, p.76), discute os problemas da formação de professores surdos, tomando por base os relatos de dois sujeitos sobre suas experiências em um curso de magistério que realizaram juntos.

Os relatos descrevem algumas dificuldades enfrentadas por eles durante as aulas. Sem intérprete ou qualquer outro tipo de recurso, eram responsáveis pela própria aprendizagem: “o problema era nosso” (MIORANDO, 2006, p. 83 - trecho do relato de um dos surdos entrevistados na pesquisa). Por outro lado, ambos apontam sentir-se mais confortáveis naquela experiência do que nas anteriores, pois um tinha a companhia do outro, e podiam estabelecer uma parceria que permitia uma formação diferente daquela pela qual passaram durante os primeiros estudos, isolados em classes de ouvintes.

A autora descreve as histórias mostrando grande satisfação pelos relatos colhidos e pelas recentes experiências daqueles novos professores, entusiasmados com os primeiros estágios, com os primeiros contatos com crianças surdas no papel de professores. No entanto, não deixa de lembrar que, o “sonho de planejar as melhores aulas estava presente, mas às vezes, não era o que conseguiam” (MIORANDO, 2006, p.91), apontando que a complexidade daquele papel, que era construído aos poucos, ainda seria fruto de discussão.

Porém, ao invés de questionarmos o que seria então necessário para se constituir professor ou quais os saberes necessários à docência (investigação que não nos propusemos a fazer neste trabalho), o nosso questionamento irá girar em torno de *quem é esse professor surdo e quais os elementos que contribuíram para a constituição desse papel*.

Capítulo 3: Metodologia

O problema que se coloca como cerne deste trabalho, conhecer o perfil e a trajetória do profissional que atua como educador e buscar, a partir disso e do que os professores narram sobre o *ser professor*, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel, conduz-nos a uma importante reflexão no que diz respeito à convergência necessária entre o trabalho de investigação e os nossos referenciais teóricos que levem em conta os objetivos e perspectiva teórica sob a qual nos inscrevemos.

A justificativa pela escolha em trazer a matriz bakhtiniana como fundamentação teórico-metodológica deste estudo foi apresentada já em nossa introdução: opomo-nos ao conceito de língua enquanto sistema acabado, estável, imutável e concordamos, assim como concebeu Bakhtin, com o conceito de língua viva, de língua em uso, ou seja, com a noção de uma língua em transformação, que se manifesta em movimento. Mais do que isso, acreditamos que os estudos desenvolvidos no conjunto das obras de Bakhtin sobre o discurso, que decorrem desse conceito de língua, nos permitirão refletir e compreender, abrangendo um número maior de elementos, o todo do fenômeno que nos propusemos a investigar.

Entretanto, assumir esse referencial e os desdobramentos que nos levarão à compreensão do sujeito e da sua constituição, significa antes assumir toda corrente filosófica e ideológica que lhe dá sustentação. Corrente que se assenta sob as bases do pensamento marxista, ou ainda, sob uma concepção materialista histórica e dialética de homem e de compreensão da realidade.

Bakhtin/Volochinov (2006) desenvolvem em seus estudos um método de análise da linguagem. Mais especificamente, uma abordagem marxista dos problemas da filosofia da linguagem. Nesse sentido, seus apontamentos nos permitem, e os próprios autores procuram fazer isso ao longo de sua obra, pensar toda a infinidade de fenômenos sociais. Isto porque, como esclarece Yaguello ao introduzir o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2006) propõe uma relação entre linguagem e sociedade, na qual o *signo* é concebido enquanto efeito das estruturas sociais.

A existência do signo, entendido como um produto ideológico, nada mais é do que a materialização da comunicação social, regida por leis diretamente determinadas

pelo conjunto das leis sociais e econômicas que constituem a infraestrutura. Ademais, o signo, ao mesmo tempo em que é determinado pela realidade, reflete e refrata essa mesma realidade em transformação, revelando sua natureza dialética, razão pela qual os autores irão propor o conceito de *língua viva*.

Essa constante ação recíproca é percebida na linguagem na forma de *diálogo*, conceito central da obra do autor. Os signos colocam-se enquanto substância constitutiva da atividade mental do ser e acabam por atribuir forma a essa atividade, que Bakhtin/Volochinov (2006) também irão tratar por consciência individual. No entanto, surgem em terreno interindividual, ou seja, são criados por um grupo organizado no fluxo de suas relações sociais, durante o processo de interação, o que torna essa consciência, antes de mais nada, social. Fenômeno denominado pelos autores de *atividade mental do nós*.

Entretanto, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32). Essa aproximação compõe o que Bakhtin/Volochinov (2006) chamam de cadeia ideológica e estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras por meio da infinidade de elos que vão sendo construídos e incorporados a essa cadeia. Assim, a língua constitui-se enquanto uma corrente evolutiva e ininterrupta, na qual cada enunciação, representada pelos elos, está sempre em diálogo com outras, tanto anteriores como as que ainda estão por vir, formando o fluxo da comunicação verbal.

Desta forma, *diálogo*, bem como *dialogismo*, deve ser entendido, na matriz bakhtiniana “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125). Onde a comunicação verbal for estabelecida, onde houver enunciação, onde houver discurso, mesmo que interior, haverá a réplica, promovendo a concatenação de diálogos ou, dito de outro modo, a efetivação das *relações dialógicas*.

Bakhtin/Volochinov (2006) esclarecem ainda que toda enunciação pode assumir duas orientações: “ou em direção ao sujeito, ou, a partir dele, em direção à ideologia” (p. 60). Isto posto, podemos observar no dialogismo, do ponto de vista da evolução real da língua, três níveis: diálogo do sujeito com o contexto e com as condições concretas e imediatas da enunciação; diálogo do sujeito com sua própria história, constituída pelos mais diversos eventos ao longo de sua vivência em particular; e, por fim, o diálogo do

enunciado com outros enunciados, que decorre de uma análise da palavra em relação à palavra do outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Cada um dos níveis dialógicos propostos por Bakhtin/Volochinov (2006) representam, em relação ao sujeito, os diferentes planos onde se efetiva o processo de constituição do *eu*, e são por eles que nos guiaremos em nossas análises na busca pela compreensão da constituição do papel do professor surdo.

Assim, a partir do exposto, assumir a matriz enunciativa e discursiva de Bakhtin significa contemplar durante todo o processo de investigação e análise, considerando os três níveis que acabamos de nos referir, não apenas a ênfase na dimensão histórica dos processos sociais de formação do sujeito, mas, também, considerar que o papel do pesquisador não está circunscrito ao de observador, fenômeno que podemos situar no primeiro nível, no qual ocorre o diálogo do sujeito com o contexto e com as condições concretas e imediatas da enunciação.

Declarar essa alteridade, marcada na matriz bakhtiniana pelo conceito de *polifonia*, ou seja, pela presença e entrelaçamento, declaradamente ou não, das diferentes vozes (BAKHTIN, 2002), inclusive a do pesquisador no discurso do outro, é a garantia da fidedignidade nos trabalhos dessa natureza.

A Coleta dos Dados

Com base nestes princípios e frente aos objetivos deste estudo foram realizadas entrevistas com os participantes desta pesquisa. Buscamos, assim, vê-los (em analogia a ouvi-los) e, nos discursos construídos na relação pesquisadora/entrevistados, melhor conhecer e compreender os processos constitutivos dos professores surdos. As entrevistas realizadas, ao serem tomadas pela perspectiva discursiva, foram consideradas enquanto “produção situada sócio-historicamente, prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza” (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004, p.2), e não como simples ferramenta de coleta de dados a serviço da captação de verdades, definição mais corriqueira.

Em outras palavras, as entrevistas, base de sustentação do nosso estudo, constituíram o contexto imediato da comunicação verbal, a partir do qual entrevistador e entrevistado se colocaram enquanto parceiros de enunciação. Os resultados que delas sucederam foram tratados como coproduções que se inserem, no fluxo da comunicação

verbal, como um dos elos que compõem a cadeia ideológica, discussão que será retomada durante as análises ao nos referirmos ao papel do entrevistador e do seu olhar extraposto.

Caracterização dos sujeitos

Participaram deste estudo três docentes surdos, instrutores de Libras formados pela Feneis, licenciados em diferentes cursos de educação superior, e que atuam na docência em escolas de educação básica no Estado de São Paulo com alunos surdos (escolas para surdos e escolas regulares que possuem surdos incluídos). Por razões éticas, os professores foram nomeados, neste estudo, por Henrique, Renata e Cecília.

Henrique tem entre 30 e 35 anos, tem família ouvinte e cresceu em uma cidade com menos de 100 mil habitantes, no interior paulista. Foi matriculado pela mãe em uma escola de surdos da sua cidade natal, porém, por recomendação da fonoaudióloga, foi transferido, pouco tempo depois, para uma escola regular. Diante das dificuldades e angústias enfrentadas na escola de ouvintes, a mãe decidiu por manter o filho nas duas escolas: pela manhã, Henrique frequentava, mesmo sem intérprete, as aulas regulares na escola de ouvintes e, no período da tarde, realizava uma espécie de reforço na escola de surdos, na qual o sistema bimodal era utilizado. Cursou a graduação parcialmente sem intérprete. Hoje trabalha com crianças surdas em uma sala de AEE de/em Libras que funciona em uma escola regular.

Renata, hoje entre 35 e 40 anos, é filha de pais ouvintes e nasceu em uma cidade da região metropolitana da capital do Estado de São Paulo. Quando criança frequentou escola de surdos cuja ênfase era o desenvolvimento da oralização dos alunos: a organização escolar não era seriada e não havia a preocupação com disciplinas pedagógicas. Entre 13 e 14 anos, iniciou seu processo educacional, ingressando na 3ª série de uma escola municipal e, a partir da 6ª série foi integrada em uma escola particular de ouvintes, onde finalizou a educação básica. Graduiu-se na educação superior com a presença de intérpretes e hoje trabalha como professora em uma escola para surdos.

Cecília, faixa etária dos 45 aos 50 anos, também é filha de pais ouvintes. Nasceu em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo e mudou-se com a família para a capital quando os pais decidiram matricular a filha em uma escola especial para surdos de orientação oralista, na qual cursou apenas os quatro primeiros anos do ensino

fundamental, único segmento oferecido pela escola. Posteriormente, sua escolarização se deu em escolas de ouvintes sem intérpretes. Graduou-se em dois cursos superiores (o primeiro deles sem intérprete) e possui formação em pós-graduação *lato sensu* voltada, especificamente, à educação de surdos, realizada com a presença intérprete. Trabalha como professora em uma escola para surdos.

A escolha dos entrevistados não foi totalmente aleatória. Optamos por convidar, considerando os objetivos deste trabalho, apenas professores surdos que fossem representativos na comunidade surda, ou seja, aqueles que, em seus respectivos contextos, participassem de forma ativa dos debates e decisões sobre a educação de surdos no seu entorno, constituindo-se enquanto referências no que tange ao tema.

São sujeitos com personalidades emblemáticas e que comumente são solicitados e apontados como grandes influências. Relacionam-se, desse modo, não apenas com os parceiros da sua realidade imediata de atuação, mas também com outros que circulam em uma esfera maior de discussão sobre a educação de surdos, questionando, intervindo, inspirando, motivando, persuadindo, produzindo e reproduzindo discursos e provocando ações e reações dentro deste contexto ao qual nos referimos, fato que será considerado no momento das análises.

Contato e Realização das entrevistas

Os participantes foram contatados, em um primeiro momento, por correspondências eletrônicas (e-mail), por meio das quais foram questionados sobre a possibilidade e interesse em participar da pesquisa. Após esse primeiro contato, demos continuidade ao procedimento com aqueles que deram o aceite, solicitando que nos indicassem a melhor data e local para serem realizadas as entrevistas. Assim, as entrevistas foram realizadas em ambientes escolhidos pelos próprios sujeitos, para os quais a pesquisadora se deslocou.

Henrique e Cecília indicaram o local de trabalho para a realização dos encontros, enquanto Renata sugeriu que a entrevistássemos em um shopping, onde foi necessário pedir permissão para utilizar as cadeiras que pertenciam a um dos estabelecimentos comerciais do recinto.

Os encontros seguiram o seguinte procedimento: após se apresentar aos entrevistados, a entrevistadora apresentou a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando que realizassem uma leitura atenta do documento.

Finalizada a leitura, a entrevistadora repassava, em Libras, alguns dos trechos de maior importância contidos no termo, no intuito de garantir que os sujeitos tivessem ampla possibilidade de acesso ao seu conteúdo. Em seguida a entrevistadora preparou e acionou o equipamento de vídeo-filmagem (câmera e tripé), avisando aos entrevistados que o roteiro que tinha em mãos não seria seguido de forma rígida, e que tanto a entrevistadora quanto os entrevistados poderiam explorar os temas e questões que surgissem no decorrer da entrevista.

Os professores foram entrevistados pela pesquisadora em língua de sinais. Os encontros duraram cerca de 1 hora e geraram, em média, 35 minutos de material de análise. O roteiro semiestruturado mencionado buscou conhecer as experiências em relação à trajetória escolar (educação básica e superior) e profissional dos sujeitos. Esse roteiro foi construído a partir de cinco temas principais: História de vida, Participação Social e Cultura Surda, Trajetória escolar, Trajetória Profissional, O papel do professor surdo - práticas e Concepções sobre Educação de Surdos.

Apesar do empenho da entrevistadora em fazer com que os sujeitos discorressem livremente e de forma aprofundada sobre os temas propostos, insistindo em alguns momentos em determinadas perguntas ou ainda voltando em tópicos de maior importância para o desenvolvimento deste estudo, os entrevistados não se permitiram o devaneio. Em outras palavras, os entrevistados se limitaram a responder, no geral, de forma rápida e objetiva os temas propostos, em uma nítida intenção de acelerar o andamento da discussão, para que esta fosse encerrada o mais brevemente possível.

Uma das questões a serem levadas em consideração na compreensão desse fenômeno, diz respeito ao conceito bakhtiniano de alternância dos sujeitos. O diálogo é marcado pela alternância dos sujeitos. Essa alternância se dá pelo fato de que todo enunciado comporta um início e um fim, considerando, sobretudo, a existência de uma infinidade de outros enunciados antes de seu início, e de outros tantos depois de seu fim. No entanto, para se perceber o momento dessa alternância, ou seja, o momento em que a palavra deve passar de um sujeito a outro, faz-se necessário um acabamento específico, um sinal de que o sujeito falante já pronunciou tudo o que desejava, naquele determinado momento e local. Esse acabamento, como estabelece Bakhtin (1997), é determinado por um conjunto de fatores que se inter-relacionam diante do todo do enunciado, a saber, o tratamento exaustivo do tema, o querer-dizer do locutor e as formas típicas de acabamento enunciativo.

Dentre os fatores descritos pelo autor, interessa-nos destacar o *querer-dizer* do locutor. Para Bakhtin (1997), todo tema é, a princípio, inesgotável. Apesar disso, as “condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir” (p.301) definirão, desde o início, os limites do seu tratamento, que se alargam ou se estreitam a partir do intuito discursivo ou querer-dizer do locutor. Esse intuito, moldado a partir das condições concretas que compõem o palco da enunciação, sofre influência, na mesma dimensão, de condições externas, especialmente, de outros enunciados.

É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* de um enunciado em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1997, p.301-302).

Este querer-dizer dos entrevistados e da entrevistadora, no entanto, deve ainda ser lido considerando-se o momento (o aqui e agora) em que se deu a coleta dos dados/entrevista, o diálogo dos sujeitos com o contexto e com as condições concretas e imediatas de enunciação, e o diálogo de seus enunciados com outros enunciados.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao papel do entrevistador. Bakhtin (1997) se opõe ao esquema “clássico” de comunicação, fundamentado da tríade emissor – mensagem – receptor, que coloca o receptor enquanto mero destinatário da ação, um ouvinte ou leitor que recebe a informação de maneira passiva. Para o autor, “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa” (p.291). Essa atitude responsiva vai sendo construída durante toda a enunciação. O fruto desta atitude, a resposta, emerge, marcando a alternância dos sujeitos do diálogo, demarcando, assim, as fronteiras do enunciado.

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa) (BAKHTIN, 1997).

Desta forma, o entrevistador não se coloca apenas enquanto receptor, ouvinte passivo, mas sim, enquanto protagonista real da comunicação verbal. Personagem que contribui, conscientemente ou não, de maneira decisiva na construção do todo do enunciado. O entrevistador, mesmo que de forma não explícita ou declarada, concorda, discorda, apoia ou refuta o que está sendo dito pelo entrevistado. Isto porque o entrevistador também está imerso no fluxo da comunicação verbal e também carrega uma história e um contexto com os quais dialoga.

O entrevistado, conhecendo ao menos parte desta história e contexto, molda o seu discurso de modo a atingir o parceiro com o qual se relaciona. Parceiro este que não se limita à presença física do entrevistador. O entrevistado dialoga, e tem ciência disto, com uma infinidade de outros relacionados ao desenvolvimento da pesquisa. Dialoga de maneira direta e sincrônica com o entrevistador, no entanto, dialoga igualmente com a orientadora da pesquisa, com a comunidade acadêmica que abarca o estudo, com o público em geral de especialistas e militantes da causa surda que, de certa forma, terão acesso aos resultados da investigação. Enfim, dialoga com uma infinidade de enunciados anteriores, dele mesmo ou de outros sujeitos, e posteriores, que ainda surgirão, na construção desta complexa corrente da comunicação verbal.

Assim, considerando o exposto sobre os preceitos de Bakhtin acerca do querer-dizer do locutor e do papel do entrevistador na composição dos resultados, atribuímos o fato do não devaneio dos sujeitos durante as entrevistas a três fatores: às condições e limitações do contexto de realização das entrevistas, ao papel do entrevistador enquanto regulador e coautor na construção dos textos da entrevista e ao olhar do pesquisador ao outro, considerando serem pessoas reconhecidas na área acadêmica e pelas comunidades surdas brasileiras e que estavam, naquele momento, participando da pesquisa.

Com relação às condições e limitações do contexto de realização das entrevistas, inferimos que o local de trabalho, indicado por dois dos participantes, pode ter provocado nos sujeitos a sensação de que precisariam terminar o encontro rapidamente por motivos que fogem ao nosso conhecimento: os sujeitos poderiam ter outros afazeres na sequência, poderiam estar preocupados com a quebra na rotina dos trabalhos, poderiam ansiar pelo fim do expediente, entre outras tantas possibilidades. Além disso, poderia existir um sentimento de que não estariam autorizados, ou mesmo confortáveis, em falar “certas coisas”, em respeito ao seu ambiente de trabalho.

Já o lugar que a terceira entrevistada sugeriu, um shopping, apresentava limitações e variáveis que dizem respeito, sobretudo, ao fluxo de pessoas que circulam no local. Tanto o equipamento de filmagem quanto a própria língua utilizada, de natureza visual-espacial, chamavam a atenção do público que transitava pelos corredores do local. Tais elementos, no entanto, não pareciam deixar a entrevistada desconfortável. Pelo contrário, Renata, única que indicou local público para a realização da entrevista, mostrou-se bastante segura e pouco preocupada com as pessoas que passavam. Fato que nos leva ao segundo fator de análise: o papel do entrevistador enquanto regulador e coautor na construção do texto da entrevista.

Afinal, se para Renata aquele era um lugar familiar no qual ela se sentia bem e confortável para falar sobre qualquer que fosse o tema, para a pesquisadora/entrevistadora aquele espaço não era assim percebido. Já no momento da indicação realizada por Renata, o local lhe causou estranheza: julgava-o inadequado para a realização de uma entrevista acadêmica; receava não encontrar lugar apropriado para a acomodação do material de filmagem; acreditava que a qualidade do vídeo seria inferior se comparada aos registros dos outros sujeitos; pensava na distração que poderia ocorrer com o fluxo de pessoas transitando pelo local. Enfim, todas essas dúvidas pairavam sob os pensamentos da pesquisadora antes de iniciar a entrevista e, seguramente, foram determinantes para que seu comportamento, expressões, formas de enunciar as questões, desempenhassem, mesmo que de forma inconsciente, papel regulador (e limitador) no decorrer da entrevista.

Por fim, acrescenta-se a isso o terceiro fator, identificado a partir do momento em que a pesquisadora assumiu uma posição *extraposta* ao da entrevistadora: o olhar do pesquisador ao outro. O constrangimento por estar frente a pessoas “emblemáticas”, conforme explicitado na caracterização dos sujeitos, a insegurança em entrevistar em língua de sinais (e não em língua portuguesa), bem como o sentimento de estar sendo avaliada nessa língua, constituiu-se em fatores determinantes para que os enunciados, tanto dos entrevistados quanto da entrevistadora, fossem produzidos em um tom mais formal e sintético do que o desejado.

O olhar da entrevistadora ao outro, durante as entrevistas, era o olhar de quem ainda engatinha não apenas na questão da língua como também em um trabalho de pesquisa e na militância no campo da educação de surdos. Pairava o medo de não conseguir expressar-se de forma clara, de não compreender o que os professores

enunciavam e, sobretudo, assumir em seus enunciados um posicionamento que viesse a desagradar os entrevistados ou que instaurasse clima de desaprovação.

Porém, ao tomar o conteúdo dos vídeos e observar o fluxo dos diálogos, já em posição de pesquisadora assumida no momento das análises, foi possível afirmar que tais temores não se efetivaram. Ou seja, as entrevistas foram desenvolvidas conforme a interação estabelecida entre entrevistadora/entrevistado. Não se observou nenhuma reprovação por parte dos entrevistados ou correções em relação ao uso da Libras. Todos foram muito atenciosos e se empenharam para que a comunicação fosse estabelecida de forma clara.

Apesar disso, o sentimento de insegurança e medo permearam todo o curso da entrevista e, dado que estávamos em uma situação de interação verbal onde o comportamento de um interfere de forma significativa no do outro, estes sentimentos foram, do mesmo modo que os demais fatores elencados nesta discussão, determinantes para que, novamente, o comportamento da entrevistadora fosse regulador das enunciações construídas.

Apresentação dos Resultados

Para a apresentação dos resultados, as enunciações em Libras foram traduzidas para a língua portuguesa. Durante o processo de tradução, buscou-se respeitar os temas presentes nos enunciados em língua de sinais. Para os registros das falas colhidas durante as entrevistas, definimos os seguintes marcadores:

Durante a entrevista	Na transcrição
Enunciados dos entrevistados em Libras	<i>Itálico</i>
Enunciados da entrevistadora em Libras	Normal
Elementos não verbais, texto implícito	[entre colchetes]
Trecho de fala retirado pela entrevistadora	[...]
Informação tratada em função da confidencialidade dos dados	{entre chaves}
Gênero de pessoa não definido na Libras	@

Metodologia de análise dos dados

Para o delineamento deste estudo, buscou-se, considerando a perspectiva enunciativa e discursiva de Bakhtin, contemplar a ênfase na dimensão histórica dos processos sociais de formação do sujeito. Cabe lembrar que, como adverte Góes (2000), examinar a dimensão histórica ou “privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro” (p.12).

Nesse sentido, para a análise do *corpus*, buscou-se observar e compreender a lógica interna, a dinâmica e as contradições presentes nos eventos, ações, relações e processos interativos detalhados pelos sujeitos durante seus relatos, colocando as dimensões semiótica, histórica e cultural em interface (GOES, 2000). A intenção de traçar o curso das transformações dos sujeitos é guiada pela compreensão de que “a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções” (p.12).

Foi considerado, portanto, todo enunciado nas situações concretas de enunciação e, estas, no contexto socioideológico que as engendraram. Assim, as interações verbais construídas nos momentos das entrevistas foram tomadas “a partir das condições reais de enunciação em seu curso histórico e analisadas pela determinação dos pontos de contato das enunciações com o meio verbal e extraverbal que as constituíram” (LODI, 2004, p.123). Desse modo, foram consideradas as situações discursivas da maneira como ocorreram e as vozes dos participantes delimitadas pelos processos enunciativos.

Bakhtin define a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

Do ponto de vista da constituição do sujeito, é possível compreender tais regras da seguinte maneira: diálogo do sujeito com o contexto e com as condições concretas e imediatas da enunciação; diálogo do sujeito com sua própria história, constituída pelos mais diversos eventos ao longo de sua vivência em particular; e, por fim, o diálogo do enunciado com outros enunciados, que decorre de uma análise da palavra de um em relação à palavra do outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Os temas que nortearam a análise foram definidos a partir de duas perspectivas: o olhar sobre a trajetória, escolar e acadêmica, dos sujeitos, e o diálogo entre a construção dessa história e o que os professores narram sobre o ser professor surdo e sobre a prática docente. Assim, as análises foram subdivididas em duas seções: “Trajetória escolar e de formação dos sujeitos” e “O ser professor surdo e a prática docente”.

Capítulo 4: Análise dos dados

Para Bakhtin/Volochinov (2006), o homem nasce objeto, um corpo que pertence ao mundo natural, a uma realidade concreta e material. Sua subjetividade advém da existência de uma vida e uma vivência interior, da consciência. Entretanto, essa vida, diferente da vida exterior, não nos é dada ao nascer. Trata-se de uma vida construída, que só emerge dentro de outra realidade: a realidade ideológica e social.

Essa constituição, entendida como a subjetivação do ser, efetiva-se apenas na convergência dos vértices da tríade representada pelo *eu-para-mim*, representação que o *eu* faz sobre si a partir daquilo que lhe é dado de imediato, pelo *eu-para-o-outro*, representação do *eu* a partir do que lhe é dado pelo *outro*, e pelo *outro-para-mim*, representação do *eu* sobre o *outro* (BAKHTIN, 1997). A chamada tríplice constituição é explicada por Bakhtin (1997) ao discutir a inter-relação entre o *eu* e o *outro*:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (p.43).

O exemplo utilizado por Bakhtin, que se vale de elementos da constituição estética, nos fundamenta para a compreensão do processo de construção do *eu* e da sua subjetividade. A imagem que o sujeito tem de si, positiva ou negativa, é constituída não apenas por como o sujeito se vê, mas também, e na mesma dimensão, por como o sujeito é visto pelo outro. Essa imagem, que vai se construindo ao longo da vida, recebe, portanto, contribuições de todos os *outros* que se situam fora desse *eu*.

Diante disso, qualquer análise que se proponha compreender a constituição do ser, do ponto de vista bakhtiniano, deve considerar toda série de *outros* que compõem o universo da constituição do *eu*. Assim sendo, o nosso primeiro olhar para os nossos sujeitos, buscou delinear o perfil e a trajetória, escolar e acadêmica, pela qual passaram até os dias atuais, porém, com a atenção voltada, mais do que para o próprio sujeito,

para os *outros* que integram esse perfil e para as relações estabelecidas entre esses *outros* e os nossos sujeitos durante essa trajetória.

Em seguida, destacaremos os principais elementos que emergem no discurso dos nossos sujeitos e contribuem para configurar a prática docente de cada um deles bem como a configuração de seus ambientes de trabalho, a fim de nos aproximarmos de suas realidades enquanto professores.

Trajetória escolar e de formação dos sujeitos

Quando olhamos para os sujeitos desta pesquisa e entrelaçamos os enunciados sobre suas histórias de vida e suas primeiras experiências escolares, percebemos realidades que se aproximam enquanto outras se distanciam. Um exemplo de aproximação é o fato de os três professores terem frequentado, durante o período em que cursaram a educação básica, escolas de surdos e de ouvintes e, tanto em uma como na outra, terem tido suas primeiras experiências educacionais com professores ouvintes. No entanto, como essa escolarização se deu em períodos históricos diferentes, poderemos observar algumas diferenças.

Cecília, que nasceu no fim da década de 1960, realizou os anos iniciais do Ensino Fundamental em escola para surdos nos primeiros anos da década de 1970, ou seja, em um período em que as instituições de prática oralista constituíam o único modelo de escola para surdos. É possível inferir, a partir dos nossos estudos, que seus professores, se com formação específica para práticas educacionais com surdos, passaram pelo Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, oferecido pelo Ines desde a década de 1950. Essa afirmação se torna possível uma vez que esse era o único curso de formação para o trabalho com alunos surdos existente no país no período compreendido entre 1951, ano de criação do curso do Ines, e 1973, quando o primeiro curso de pedagogia com habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação” (EDAC) passou a ser oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (DEIMLING, 2013) e ao qual fizemos referência no segundo capítulo deste trabalho.

Esse curso, como já foi discutido, assemelhava-se a um curso Normal, inclusive com a mesma duração - três anos. No entanto, trazia um núcleo específico, sobre educação de surdos, composto por disciplinas que indicavam a visão predominante na

época, a saber, a visão do deficiente que precisava ter a audição reabilitada com vistas à produção da fala e da escrita.

A concepção de escrita contida neste modelo se traduz pela representação do oral e se guiava pela seguinte lógica: ensino de fonemas, ensino das famílias silábicas, ensino de palavras (por meio de listas), até que se pudesse dar início ao trabalho com as orações ou, quando muito, “textos” escolares, que não eram de uso ou circulação social (LODI, 2004). De modo geral, o foco estava na aprendizagem, entendida como memorização de palavras. Essa lógica, nada mais é do que a manifestação de um modelo de ensino de língua que se sustenta sob uma base estruturalista.

Neste modelo, o trabalho se inicia pelo ensino da escrita, que se coloca enquanto um método de codificação do oral, dos sons da fala. Já o ensino da leitura, iniciado posteriormente, limita-se à decodificação da língua oral. Nesse tipo de trabalho, é comum a realização de ditados e provas individuais de leitura. O insucesso das crianças era fatalmente explicado pelo grau de perda auditiva das crianças ou de seus comportamentos inadequados.

Cecília, ao contar sua experiência na escola de surdos, acaba por revelar a natureza do trabalho da escola oralista:

Entrevistadora: Na escola como foram os primeiros anos de escolarização?

*Cecília: Antes, eu estudava numa escola de surdos {nome da escola} oralista muito forte. Nesta escola, eu estudei até o quarto ano. Isso porque no passado, nas escolas para surdos não tinha até o oitavo ano, só até o quarto. Então tive que ir para outra escola, para uma escola de ouvintes. Nessa escola, eu continuei do quinto ao oitavo, me formei, depois fui fazer o colegial, e assim concluí a educação básica. No passado, a escola para surdos não oferecia um ensino formal de forma seriada como na escola regular... Não tinha nada. **Havia apenas o ensino e a aprendizagem da escrita e o treino da oralização. Perguntávamos ‘que palavra é essa’ e os professores explicavam. Era apenas isso.***

[...]

Entrevistadora: Mas era um aprendizado de verdade?

*Cecília: Sim, de verdade. Porque no passado, nesta escola oralista, eu escrevi e **aprendi muitas palavras** [faz o sinal de PALAVRAS e o enfatiza apontando repetidamente com o dedo indicador para a mão que ficara estendida]. **Eu percebo que o meu desenvolvimento se deu em razão dessa aprendizagem: das palavras.** A professora me ajudava ensinando a escrever o*

português e eu seguia escrevendo, escrevendo, escrevendo... E assim eu aprendi a escrever e fui me desenvolvendo (Professora Cecília, julho de 2014, ênfase adicionada).

Nas falas de Cecília, é possível perceber de maneira bastante clara a ênfase dada pelo modelo oralista à escrita e memorização de vocabulário. O modelo de ensino a que Cecília teve acesso contribuiu, portanto, para a construção de uma imagem do *ensino de língua*, nesse caso o português, enquanto *ensino de palavras*. Como resultado disso, a aprendizagem de uma língua está associada à aprendizagem de vocábulos e o sucesso nessa aprendizagem se efetiva pela construção, cada vez maior, de um “arquivo” dessas palavras.

Além disso, podemos deduzir que as palavras eram trabalhadas de forma monossêmica, ou seja, a partir de um sentido restrito e isolada de seu contexto. O processo de identificação da palavra dicionarizada, que Bakhtin/Volochinov (2006) irão chamar de *sinál*, em nada se aproxima do processo de compreensão e desenvolvimento de linguagem. Isto porque, para os autores, “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.95). A apropriação da língua, quando o sinal é totalmente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão, se dá apenas pela prática viva da língua durante a comunicação social, e não por meio da aprendizagem, entendida por memorização, de palavras dentro de um sistema abstrato de regras e formas linguísticas, como acontecia neste modelo.

Renata nasceu no fim da década de 1970 e realizou os anos iniciais do Ensino Fundamental em escola para surdos nos primeiros anos da década de 1980. Não é possível definir, com convicção, qual era a formação dos professores que atuaram nessa primeira experiência escolar de Renata. Eles podem tanto ter passado, dependendo do ano de formação de cada um deles, por cursos similares ao Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, realizado em nível médio, como por cursos de pedagogia com habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação”, como o oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde 1973, sem excluir ainda a possibilidade de não terem passado por nenhum tipo de formação específica.

Independente a isso, sabemos, com base nos estudos realizados no segundo capítulo deste trabalho, que os cursos de formação de professores para atuar com alunos surdos no período que antecedeu a década de 1980, seguiram, de uma maneira geral, um

modelo muito similar ao descrito e discutido a partir dos dados de entrevista de Cecília. Ou seja, a partir de um projeto que se inscrevia no campo da educação especial e que partiam de uma concepção de ensino para surdos que se resumia ao treinamento auditivo e ao ensino da fala e da escrita.

Nas suas falas, Renata revela a natureza e como se dava o desenvolvimento do trabalho da escola oralista:

Entrevistadora: Conte-me sua experiência com a escola.

Renata: Quando eu era criança... [pausa], na verdade, na época, não era por série. A criança surda entrava na escola com o objetivo exclusivo de aprender a oralidade. Treinava bastante e quando já estava bem, então, ia para o Ensino Fundamental.

[...]

Entrevistadora: Escola de surdo oralista?

Renata: Sim, oralista. As matérias, a história, o conhecimento de mundo não eram importantes antigamente. Isso em 1980, 1979 dentro do oralismo. E assim foi até 1990 quando eu comecei o ensino fundamental formal. Antes não... Era só oralização. Eu estudei na escola de surdo até mais ou menos 13, 14 anos. Depois, entrei no ensino fundamental (Professora Renata, julho de 2014).

Em síntese, os professores que protagonizaram as primeiras experiências educacionais de Renata ainda olhavam para o surdo enquanto deficiente, enquanto aquele que apresenta uma falha/imperfeição orgânica, passível ou não, dependendo do grau de comprometimento, de ser reabilitada por meio de intervenção pedagógica que mais se aproxima, em termos práticos, de uma intervenção clínica, o que torna as experiências de Cecília e Renata bem próximas.

Henrique, por outro lado, nascido no início da década de 1980, frequentou a escola em um período de ascendência do modelo bimodal e início do movimento de inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares. Assim, pode frequentar tanto a escola para surdos de sua cidade, como a escola para ouvintes.

Entrevistadora: Com quantos anos você entrou na escola?

Henrique: Entrei na escola de surdos {nome da escola} em {nome da cidade} no primeiro ano, mas minha mãe ficou preocupada, porque a fonoaudióloga disse que os sinais iam

*diminuir minha fala e pensou: 'melhor ele não ir para a escola de surdos, melhor ele ir para a escola de ouvintes'. Mas depois de um tempo ela percebeu que foi pior, porque eu não conseguia responder nada nas provas, era uma bagunça, eu chorava e minha mãe pensou: 'vou colocá-lo de volta na escola de surdos'. Depois de muito conversar, decidi que eu precisava ficar nas duas, na escola de ouvintes e na escola de surdos. Mas a escola de surdos parecia um **reforço** porque a escola de surdos **era fraca, o ensino era fraco**. Minha mãe queria que me estimulasse com um ensino forte, então de manhã eu ia para a escola de ouvintes e de tarde para a escola de surdos. E foi assim até a faculdade, sempre com o reforço. Ah e na escola de ouvintes não tinha intérprete. No passado não tinha...*

Entrevistadora: E a professora sabia libras?

*Henrique: Nada... Era só sofrimento. Minha mãe e a fonoaudióloga me forçavam a usar o aparelho e eu ficava nervoso. Eu me sentia melhor na escola de surdos, **mas era fraco o ensino, fraco**.*

[...]

Entrevistadora: Você acha que foi difícil essa escola?

Henrique: A de inclusão ou a de surdos?

Entrevistadora: A de inclusão.

*Henrique: Sim, falta da nossa parte estudo, pesquisa, palestras, interesse, esforço nessa luta pela escola bilíngue, pois **a escola inclusiva é muito difícil**. (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).*

Apesar das diferenças observadas nos trechos que trouxemos e a despeito do surgimento, neste período, das discussões sobre a flexibilização dos métodos e estratégias para a educação de surdos, ou seja, do surgimento de um modelo de ensino que enfatizasse não mais o método oral exclusivamente, como salientamos no capítulo que tratou da formação de professores para o trabalho com alunos surdos, as habilitações alteraram (quando o fizeram) muito pouco o currículo oferecido. Assim, a capacitação dos profissionais que atuaram na educação de Cecília e Renata e, certamente, daqueles que passaram pela escolarização de Henrique, continuou se dando por meio dos cursos ou habilitações que pouco se diferenciavam em termos de estrutura e fundamentação teórico-filosófica.

Além disso, a educação de surdos continuava sendo vista como inferior ou, como aconteceu com dois de nossos sujeitos, ela nem sequer era considerada enquanto

educação de fato, com objetivos e fins em si. No caso de Henrique ela era vista como um “*reforço*”, ou seja, paralela e subordinada ao ensino regular, enquanto que para Renata os primeiros anos de escolarização se constituíram como um período preparatório, como se esse período (de oralização) pudesse compensar o déficit linguístico (oral) das crianças, em função da perda auditiva, preparando-as para a verdadeira educação - movimento conhecido como *integração*.

Observa-se que esta última perspectiva, da educação de surdos como um período preparatório, pela qual passou Renata, aproxima-se do ideário presente na corrente tecnicista que, como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, conferia ênfase à pré-escola e ao discurso da educação compensatória, fundamentado na teoria do déficit ou carência cultural e que se desenvolvia a partir da crença de que o trabalho com a criança ainda pequena poderia salvá-la do fracasso, tanto na escola como na sociedade. Na educação dos surdos, esta se materializava pela política de diagnóstico e atendimento precoce da criança surda, bem como no oferecimento da pré-escola ou de períodos preparatórios, como aquele pelo qual passou Renata. Aqueles que “fracassavam” frente ao que era esperado eram considerados inaptos, indisciplinados ou deficientes mentais.

Assim, podemos afirmar que a relação professor - aluno continuava sendo marcada pela responsabilização do aluno pelo fracasso, o que torna as três experiências bastante próximas quando pensamos na essência e orientação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas de surdos, apesar de termos voltado nosso olhar para professores que passaram pela escola em três décadas diferentes.

Em contrapartida, a incidência do sucesso foi considerada, na visão de Renata, como resultado do seu próprio empenho, como podemos ver no trecho abaixo, em que Renata fala sobre suas dificuldades e a dependência que sofria dos ouvintes na escola regular:

Renata: Estudei até a 7ª série em escola de surdos. Depois, comecei a trabalhar e estudar na escola de ouvinte, mas não era inclusão não. Era integração.

Entrevistadora: E não tinha intérprete?

Renata: Nada, nada.

Entrevistadora: Como fazia?

Renata: Ah [abre as mãos com a palma para cima]. Copiava, escrevia, lia, os amigos me ajudavam, eu via na lousa e às

*vezes, encontrava um amigo e perguntava o significado e ele me explicava. Estudávamos, **mas esse desenvolvimento era fruto do meu próprio esforço*** (Professor Renata, julho de 2014, ênfase adicionada).

Em síntese, nossos três sujeitos passaram por experiências escolares que olhavam o surdo não como um ser em desenvolvimento, capaz de aprender e construir conhecimentos na sua língua. Ao invés disso, foram olhados como deficientes, incapazes de obter os mesmos resultados, em termos educacionais, que os ouvintes, razão pela qual deveriam dedicar maior tempo e esforço à escola do que estes.

Outro ponto de aproximação está na visão de que os nossos sujeitos têm da escola de surdos e da escola de ouvintes.

Entrevistadora: Mas você achava difícil, sofria com o fato de não ter intérprete e ninguém saber libras?

*Cecília: Sim. Na **escola para surdos era melhor**, o professor me ensinava. Agora na outra, **na escola de ouvintes, era difícil**, porque não tinha intérprete, o professor só falava e eu não entendia nada. Os alunos escreviam, me passavam a tarefa, eu lia, e perguntava: 'Que palavra é essa?' E o professor achava que eu era folgada... Mas eu falava: 'Não, isso é difícil, eu não estou entendendo... Não sou folgada'. 'Ah, você está com preguiça de estudar'... Então, nessa escola sim, **eu sofri muito**. Tive que lutar... (Professora Cecília, julho de 2014, ênfase adicionada).*

Podemos perceber, sobretudo nas falas de Cecília (ver grifos), que a escola de surdos era considerada melhor ou aquela em que se sentia melhor, enquanto que a escola para ouvintes, e isso é evidente nas três entrevistas, era aquela em que figuravam o sofrimento, a dependência, a segregação, a incapacidade e o insucesso.

Para Renata, o fato do sentir-se bem na escola de surdos parece estar mais relacionado ao não isolamento, possibilitado pela presença dos pares surdos, do que às práticas educacionais propriamente ditas destas escolas. Afinal, não há qualquer exaltação deste trabalho nas falas desse sujeito e, além disso, Renata, como pudemos ver mais acima, nos deixa claro que a escola oralista não se constituía enquanto ensino formal, ocupando-se apenas do treino da oralidade.

Para Henrique, o sentir-se bem na escola de surdos também parece estar, assim como para Renata, mais relacionado à presença de interlocutores do que às práticas

educacionais pelas quais passou. Interlocutores que, na acepção bakhtiniana, se resume àqueles que compreendem e que se fazem compreendidos, contribuindo para tecer a trama da comunicação verbal. Porém, para ele, este grupo de interlocutores foi, aparentemente, mais significativo, pois incluía o professor, figura de grande importância e que representa papel de poder dentro da escola.

Cecília, por outro lado, é a única que destaca o trabalho realizado na escola oralista pela qual passou, associando, como já discutido anteriormente, a efetividade e o êxito deste tipo de abordagem à aprendizagem/memorização de palavras.

Ainda especificamente sobre a escola de surdos, devemos destacar que Henrique, quando falava das dificuldades encontradas na escola inclusiva e do seu retorno à escola bimodal, mesmo se “sentindo melhor” neste último espaço, em que as aulas eram ministradas com o uso concomitante de sinais acompanhado da linguagem oral, refere-se ao ensino, pelo qual passou, como um ensino “fraco”, que podemos interpretar como insuficiente ou de menor qualidade.

Ao dizer isso, Henrique parece reproduzir e assumir para si o discurso de sua mãe e da fonoaudióloga, discursos construídos sócio-historicamente que revelam uma posição de inferioridade da Libras em relação à língua majoritária, no caso o português, bem como a forma como os surdos eram olhados e compreendidos nos espaços educacionais. Nas palavras de Lodi, Harrison e Campos (2013), “descaracteriza-se ou não se assume que a Libras, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que tenhamos domínio dela” (p.40).

No entanto, como sabemos, Henrique não teve acesso a Libras, propriamente dita:

Entrevistadora: Na escola {nome da escola de surdos} usavam só os sinais?

Henrique: Sinais e fala junto.

Entrevistadora: Comunicação total?

Henrique: Sim, comunicação total. Antes, quando eu era pequeno, era comunicação total, depois mudou para Libras. Mas eu acredito que até hoje parece ser comunicação total, meio escondido... Porque tem muito deficiente auditivo e surdo na mesma sala, misturado. Então sim, parece que é comunicação total. (Professor Henrique, maio de 2014).

Essas experiências, que dizem respeito ao período em que frequentou a escola de surdos de sua cidade, constituem, portanto, o seu primeiro contato com o uso de sinais, mas não com a Libras, uma vez que fora realizado em escola para surdos de proposta bimodal. Nesta proposta, Henrique podia ter contato com outras crianças surdas, mas, por outro lado, não tinha a oportunidade do contato com surdos adultos, visto que a proposta presumia que o profissional utilizasse, de forma simultânea, os sinais e a fala, nem se cogitando a presença de professores surdos. Assim, podemos dizer que, nesse primeiro contato, Henrique não teve acesso à língua brasileira de sinais, mas sim a um conjunto de sinais que eram utilizados de acordo com a estrutura da língua portuguesa.

Da mesma forma não podemos afirmar que Cecília e Renata tiveram acesso a Libras no período em que estudaram em escolas de surdos. Pois, como já dissemos, durante todo o momento histórico em que frequentaram a educação básica, as práticas de ensino a que foram submetidas visavam apenas a oralização dos alunos, não sendo possível mensurar o quanto aqueles sinais, que circulavam de forma não institucionalizada na escola, se aproximavam da língua brasileira de sinais, em termos de estrutura e organização.

Assim sendo, pode-se dizer que apesar dos três professores entrevistados estarem em espaços escolares defendidos, hoje, como ideais para as crianças e jovens surdos, ou seja, em escolas para surdos (desde que em uma perspectiva bilíngue), as vivências e relações estabelecidas no interior da escola, naquela época, foram construídas pela língua portuguesa em sua modalidade oral: no caso das duas professoras, nem se cogitava a circulação da Libras e, muito menos se pensava na possibilidade de professores surdos atuando nestas escolas; no caso do professor, a negação desta língua “ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se ‘permitia’ e, discursivamente, ‘aceitava-se’ a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária” (LODI, 2005, p. 417-418).

O mesmo ocorreu posteriormente quando todos foram integrados nas escolas para ouvintes. Pode-se dizer, assim, que os processos vivenciados pelos três professores no período da educação básica, foram marcados por uma relação professor - alunos surdos constituída pela linguagem oral da língua portuguesa, fato que demandou esforço e auxílio dos colegas para a finalização deste período educacional.

Essa mesma realidade foi vivida pela professora Cecília durante sua primeira graduação e em parte do curso superior realizado pelo professor Henrique. Ambos passaram, portanto, por uma formação na educação superior na qual o acesso aos

conteúdos e saberes era de responsabilidade dos próprios graduandos, que buscavam essa aprendizagem por meio dos colegas ouvintes e dos materiais de estudo, em um processo de formação, aparentemente, autodidata.

Observamos que, talvez por este motivo, a figura do professor mereceu pouco destaque nos discursos destes dois sujeitos, quando se discutiu o papel e importância deste profissional nos seus processos de ensino-aprendizagem/formação inicial. O destaque realizado, e somente por Henrique, diz respeito à apenas uma docente em toda a sua formação superior, que lhe ajudava passando-lhe as respostas das questões, garantindo, desse modo, ao aluno, boas notas.

Entrevistadora: Você fez faculdade de {nome do curso}, não é? Como foi? Teve intérprete?

Henrique: Quando comecei não tinha. [...] Tinha uma coordenadora que não acreditava na necessidade do intérprete e então meu pai pagava. Essa coordenadora falava: 'não, tá bom, suas provas estão boas' mas era graças à professora que me dava as respostas, me ajudava... (Professor Henrique, maio de 2014).

Infere-se, a partir dos discursos dos dois professores entrevistados sobre este tema, que esses *outros* professores ouvintes, de um modo genérico, ao que tudo indica, desempenharam função secundária no que diz respeito à construção e desenvolvimento efetivo dos saberes da docência promovidos durante as experiências de formação profissional. Não obstante, a constituição do ser professor surdo não deixou de receber contribuição e ser perpassada por esse *outro*, uma vez que corporifica uma imagem, um modelo do “ser professor”, daquele que transmite (de forma verticalizada) e depois toma/mensura o conhecimento.

Acrescenta-se ainda que a relação com o conhecimento, que deveria se dar de forma mediada, ou seja, na relação com o professor e com os colegas, não se tornou possível. Esse processo é a base do desenvolvimento humano e tem na linguagem a sua essência. Essa interação fruiu, portanto, em torno de uma linguagem que não era plenamente comum, partilhada.

Situação diferente pode ser observada na história vivida por Renata, que teve a oportunidade de cursar toda a graduação com a presença de intérprete e, sobretudo, na companhia de outros alunos surdos. Houve possibilidade, portanto, de troca entre pares

e de um processo de formação realizado em Libras. Esses sujeitos, que também se constituem enquanto *outros* no processo de constituição do ser professor, deram a Renata uma visão do *eu* e do *outro* que só é conseguida dentro desse grupo e contexto. As relações estabelecidas por Renata diferem, assim, daquelas vivenciadas por Henrique e Cecília e, por este motivo, podem vir a permitir ao sujeito assumir um novo posicionamento na trama da comunicação verbal.

No entanto, apesar desta outra experiência, vivida por Cecília em sua segunda graduação e também por Henrique no final do seu curso superior, o papel do professor também não mereceu destaque nos discursos por eles enunciados ao fazerem referência aos seus processos formativos: o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) se sobrepôs ao do professor, que figura apenas em segundo plano nos enunciados dos sujeitos.

Nessa direção, a função do TILS, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, leva-nos a concebê-lo, também, enquanto *outro* no processo de subjetivação dos professores surdos. Percebemos isso mais claramente quando o professor Henrique conta como se sentiu quando a faculdade finalmente decidiu pela contratação da profissional:

Henrique: Melhor, muito melhor. Fiquei muito feliz. Bem mais fácil. A intérprete explicava... Porque eu gosto do trabalho de ser professor e ensinar crianças surdas... Mas eu precisava aprender... Como no futuro eu ia ser professor? (Professor Henrique, maio de 2014).

Henrique demonstra satisfação diante dessa nova situação e atribui a esse profissional o fato de passar, efetivamente, a entender sobre o ser professor, ou seja, para Henrique foi esse “professor” intérprete quem viabilizou a sua formação enquanto professor, contribuindo, portanto, tanto quanto o próprio professor regente de sala em seu processo formativo. Sentimento semelhante percebemos também em Cecília, ao comparar suas experiências de formação e lembrar que apenas a segunda fora realizada com intérprete.

*Cecília: Na minha primeira faculdade não tinha intérprete. Eu brigava, mas não teve jeito. Já na segunda, aí sim, tinha intérprete, **tudo certo**... E na pós-graduação também. Só na*

primeira que não. (Professora Cecília, julho de 2014, ênfase adicionada).

Diante disso, é certa a constituição deste profissional enquanto *outro* nos processos de significação e constituição do ser professor. Sua participação, no que se refere ao ângulo *eu-para-o-outro*, da tríplice distinção de Bakhtin (1997), permite oferecer ao *eu*, por meio da linguagem, a significação que lhe é externa, que lhe é inacessível, e que compõe, na convergência dos demais ângulos, o ser professor.

Independente do cenário vivido no processo de formação superior, chama-nos a atenção o fato das questões específicas da aprendizagem de alunos surdos na educação básica não ter se constituído objeto de reflexão durante os cursos frequentados pelos três professores. Esta constatação foi explicitada por Renata quando questionada sobre as práticas e estratégias didático-pedagógicas para o trabalho com alunos surdos. Ela explica que durante a graduação apropriou-se de todo referencial teórico e metodológico pensado para a educação de ouvintes e que hoje procura, em sua prática, adaptar esse referencial às especificidades do trabalho com crianças surdas.

Entrevistadora: Como você escolhe as estratégias, metodologia e conteúdos, como procura ou pesquisa?

Renata: Depende. [pausa]. [...] Todas as metodologias que me ensinaram eram metodologias de ouvinte. Não tem metodologia para o ensino de surdos no Brasil. Muito pouco. No Brasil, metodologia própria para o ensino de surdo nos cursos de {nome do curso em que se formou} não tem. Então, eu me aproprio da prática e da cultura do ouvinte, mas eu faço adaptação da estratégia para o surdo. Mas, a adaptação 100% não tem porque faltam materiais. (Professora Renata, julho de 2014).

Entendemos que a presença do surdo em sala de aula, nas três realidades, aparentemente não refletiu na organização e prática docente na formação de professores, posto que a presença do intérprete foi indicada pelos sujeitos como a única variação no ambiente formador, já bastando para que essa formação, realizada com intérprete, fosse considerada “certa”, adequada.

Enquanto Renata declara de forma consciente a carência didático-metodológica, no que diz respeito à educação de surdos, nos cursos de licenciatura, como no trecho

colocado mais acima, Henrique e Cecília não a colocam ou questionam, discussão que retomaremos quando nos ocuparmos da análise das práticas e escolhas teórico-metodológicas de nossos sujeitos.

O *ser professor surdo* e a prática docente

Trouxemos até o momento dados que nos revelam como foram as primeiras experiências escolares e de formação dos sujeitos deste estudo. As escolas, os professores, as práticas e estratégias de ensino pelas quais passaram dentro de cada escola e como nossos sujeitos olham e foram olhados por estas escolas e por esses professores foram os principais temas destacados na seção anterior.

Tais experiências são constitutivas da subjetividade dos nossos sujeitos, no entanto, devemos neste momento nos perguntar: quanto elas foram/são determinantes para a constituição do *ser professor surdo*? As diversas aproximações percebidas naquela seção demonstram um passado de exclusão e dificuldades em comum e acabam por nos sugerir a existência de outros elementos constitutivos do *ser professor surdo* como, por exemplo: a configuração do ambiente de trabalho e as relações estabelecidas; a presença de pares surdos ou o isolamento; o lugar que a Libras ocupa na escola; a clareza na distinção dos papéis de *professor de Libras* e de *professor surdo*; o que a Libras representa para os professores surdos, entre outros elementos que daremos maior atenção nesta seção.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho devemos considerar a existência de três realidades bastante diversas. Henrique é professor de Libras em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funciona dentro de uma escola regular. Divide esta sala com uma professora ouvinte, que oferece, no mesmo ambiente e horário, o AEE de Português. Nenhum outro professor da escola tem conhecimento de Libras; portanto, os intérpretes que trabalham nas salas de aula tornam-se seus únicos interlocutores, em Libras, no ambiente de trabalho.

O planejamento das atividades é realizado pelos dois professores em conjunto, que escolhem temas em comum para o trabalho. Ambos atendem crianças e adolescentes matriculados nas salas regulares no contra turno pedagógico, em grupos organizados por faixa etária, em um período de duas a seis horas semanais, de acordo com o plano de atendimento traçado para cada criança. O nosso entrevistado é o único professor surdo da escola e seu contato com os outros professores e funcionários é

bastante limitado. O professor não mantém contato com os professores das crianças atendidas e diz não participar das reuniões pedagógicas e de planejamento, fato que o faz sentir-se isolado no espaço escolar. Sua relação é próxima apenas da professora ouvinte (formada em pedagogia com habilitação em educação para surdos) com quem divide sala. Em sua narrativa menciona como trabalham em conjunto:

Henrique: Às vezes ela me pergunta o sinal e eu a ajudo. E no português, quando eu tenho alguma dúvida, por exemplo, no tema Copa do Mundo de Futebol, tem os nomes dos países. Eu a ajudo com os sinais e ela me ajuda com o Português. Também no Português, na frase, eu faço a associação com os sinais, eu ajudo. (Professor Henrique, maio de 2014).

Esse tipo de “colaboração”, em que o professor surdo está limitado à questão dos problemas de comunicação, nos revela mais um dentre os diversos *outros* presentes na sua constituição enquanto *ser professor*. Esse *outro* traz uma significação do ser professor que se distancia dos objetivos e fins da educação propriamente dita, limitando a noção de coletividade e parceria.

Embora com vivências diferentes, observamos que as histórias de Henrique e Cecília, ao mesmo tempo em que se distanciam na forma/local de atuação, também convergem no que diz respeito ao isolamento no ambiente de trabalho. Cecília é, assim como Henrique, a única professora surda nas duas escolas para surdos em que atua. A professora leciona uma das disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica e ministra suas aulas em Libras. Os demais professores que fazem parte do quadro docente realizaram cursos de Libras, atendendo aos critérios para atuar nessas instituições. No entanto, quando questionada se os professores sabiam e ensinavam em Libras, Cecília responde:

Cecília: [Balança a cabeça afirmativamente arqueando as sobrancelhas. Em seguida, muda repentinamente a expressão apertando as pálpebras, expondo os dentes e movendo o maxilar horizontalmente para a esquerda e para a direita, repetidas vezes afirmando o uso de uma Libras com ‘defeito’]. Eles usam aquela Libras meio travada. Existe uma barreira na comunicação. Mas eles sempre falam ‘Eu já fiz curso de Libras’, mas são cursos todos de poucas horas.

[...]

Mas tá errado, precisa de uma quantidade de horas maior, para conhecer bem a Libras, perfeitamente... Para depois trabalhar, ensinar em Libras, pois senão a comunicação com o aluno fica comprometida, o aluno não entende. (Professora Cecília, julho de 2014).

Em outro momento, Cecília relembra uma das situações vividas por ela com os demais professores em que a problemática da língua fica evidente:

Cecília: O professor se faz de bobo, ele não entende o que eu quero comunicar. É muito difícil. Por exemplo, ontem teve reunião de conselho, havia um professor registrando e todo mundo começa a conversar...

Entrevistadora: Deixe-me apenas fazer uma pergunta: precisa de intérprete nessas reuniões?

Cecília: Não, não tem intérprete, porque os professores sabem Libras. Pouco, mas sabem. Mas nesse caso, ao invés de sinalizarem eles estavam escrevendo e falando ao mesmo tempo. Aí eu disse: 'Ei, espera. Eu não sei o que vocês estão falando' e a coordenadora continuava: 'Número 1, pá pá pá, e escrevem... Número 2, pá pá pá'. E eu digo 'Não estou entendendo'. E a coordenadora: 'Ah, desculpa, eu não sei Libras'. Aí um professor se oferece para ajudar. Então, sempre tem esse tipo de conflito na comunicação. (Professora Cecília, julho de 2014).

O que podemos extrair disso é que, apesar de os outros professores trabalharem dentro de uma escola que se diz ser de perspectiva bilíngue e, teoricamente, ministrarem as aulas em língua de sinais, existe uma dificuldade na comunicação com o quadro docente, equipe de gestão, bem como na relação professor-aluno. Dificuldade gerada, na visão de Cecília, especialmente pela pouca fluência dos professores e demais profissionais ouvintes que trabalham na escola em Libras, mas também pela disputa entre os professores e divergências sobre o uso desta língua e de sua importância para a educação de surdos, como podemos concluir no trecho abaixo:

Entrevistadora: Se algum aluno tem dificuldade de aprendizagem você conversa com estes outros professores, você consegue trocar?

Cecília: Às vezes. Depende. Tem professor que se eu falar que o aluno não entendeu, que tem que explicar de novo, acaba

gerando um conflito, então eu prefiro não falar. Esse tipo de situação é melhor passar para a coordenadora pedagógica, por que ela é responsável... Mas ela não sabe sinais. Eu percebo que os professores não tem conhecimento de língua de sinais, não conhecem, só tem o básico e pensam que sabem. Mas para sinalizar bem tem que ter contexto, precisa entender bem. Nas reuniões, eu falo que eu espero que o ensino melhore e me perguntam por quê. Eu respondo: 'Porque falta mais prática para melhorar a comunicação, porque tem aluno que não entende'. Acabo criando uma confusão, eles vão todos falar com a diretora, que pede calma, pois os professores passaram em concurso. Eles são livres para ficar onde quiserem, ninguém pode mandá-los embora. E eles aproveitam, sinalizam sem se preocuparem se o aluno entendeu ou não. Eu procuro não me envolver, é que... É difícil de falar, porque tem professores que se aproveitam dessa situação porque sabem que tem poucos alunos... Sete ou oito em cada sala. E sabem que salas de ouvintes têm por volta de 40, são superlotadas. Assim preferem, mesmo com a Libras ruim, ficar na escola bilíngue. Mas isso é um problema, professor que vai trabalhar com surdo precisa conhecer mais a Libras para poder trabalhar, não pode não saber. Tem professor que acha que o aluno tem que ensinar. 'Mas o quê? O aluno ensinar Libras para você? Por que você não faz cursos, não vai a seminários?' 'Ah não, de sábado eu preciso viajar, descansar...'. Parece que não tem preocupação. Surdo trabalha de sábado e domingo, vai à palestra, vai à divulgação, mas eles não, estão preocupados apenas em trabalhar e receber o seu salário. (Professora Cecília, julho de 2014).

É possível perceber que a Libras, nesses espaços (supostamente bilíngues), representa para os professores ouvintes apenas um recurso de comunicação, adquirido em um curso de 30 ou 40 horas. Curso que os habilita a trabalhar neste modelo de escola que tem como diferencial o número reduzido de alunos por sala, fato considerado privilégio dentre os demais professores da rede de ensino em questão.

O não reconhecimento da Libras como língua e, conseqüentemente, a não convivência pacífica entre línguas que se estabelece no ambiente de trabalho de Cecília evidenciam a precariedade, em termos teórico-metodológicos, deste modelo de escola, em que as práticas são pensadas, quase exclusivamente, por ouvintes. Além disso, demonstram pouca diferença entre as experiências relatadas pela professora, ocorridas em escolas ditas bilíngues, e as práticas bimodais, as quais nos referimos no primeiro capítulo deste estudo, e pelas quais o professor Henrique passou, nas suas primeiras experiências escolares e, possivelmente, ainda passa no atendimento realizado por ele

em parceria com a professora ouvinte, já que sua presença limita-se a dar sinais desconhecidos pela ouvinte às palavras em português.

Pode-se se dizer assim que seja nos AEEs oferecidos nas escolas regulares, seja nas escolas ditas bilíngues em que Cecília atua, mantém-se, ainda nos dias de hoje, a supremacia da língua portuguesa, em espaços que, supostamente, deveriam ser pensados para os alunos surdos. Deste modo, os sinais tratados de forma subordinada ao português são apresentados aos alunos, “nos termos bakhtinianos, em sua *sinalidade*, devendo ser reconhecidos e assimilados sem qualquer possibilidade de sentido que não aquele determinado pela linguagem oral” (LODI, 2005, p.418). Não se constituem, como discutido pela autora, em signos verbais.

Já Renata experimenta situação diferente por trabalhar com outros professores surdos além dos ouvintes na escola em que atua. De acordo com os relatos da professora, a troca entre os pares é bastante efetiva e a equipe busca sustentar uma linha de trabalho interdisciplinar. Apesar disso, afirma também sentir, em situações isoladas, certa dificuldade na comunicação com ouvintes, como podemos ver no relato abaixo:

Entrevistadora: Os professores surdos e ouvintes trabalham juntos?

Renata: Sim, sim.

Entrevistadora: Existe dificuldade na comunicação?

Renata: [Pausa] Não [Move a cabeça para o lado rompendo o contato visual e mantém a pausa olhando para um ponto fixo neutro, manipulando uma caneta que pousava sobre a mesa]. Depende do assunto. Depende do que se trata a reunião. Depende... Tem assunto que a comunicação trava, tem assunto que ela flui [Pausa]. Dentro da escola de surdos, os professores usam Libras. (Professora Renata, julho de 2014).

Embora, segundo Renata, todos os professores saibam Libras, as relações entre línguas que perpassam o espaço escolar, longe de serem pacíficas, apontam para outra tensão, um embate histórico e ideológico:

Renata: Por exemplo: um grupo de professores, quando tem alguma reunião, discussão, o professor coordenador ouvinte, que sabe Libras, sabe a questão da L2, sabe sobre o desenvolvimento do surdo, tudo certinho. Pega um documento e entrega para nós lermos. Mas este documento está em L2 para mim. É difícil entender porque estou acostumada com outro tipo

de leitura [pausa], eu fico com raiva. Eu falo para o coordenador: “Você nos obriga, a nós surdos, a ler em português, então, você é obrigado a usar Libras”. Desigualdade não! A maioria ouvinte inferioriza a L1, que pertence a essa minoria linguística, por causa da L2. Esse é o problema! Mas eu fico firme. Falo direto, tem discussão. É simples. Eu espero ver sua explicação. Nós queremos estudar o que é Bilinguismo, qual o significado do Bilinguismo para o surdo. [a entrevistada marca, no espaço, três pessoas e explica:] Esse é surdo, este é surdo, aquele é ouvinte. Entre este [surdo] e aquele [ouvinte] a sinalização é lenta. Entre este [surdo] e esse [surdo], percebemos fluidez na comunicação. O ouvinte me entrega um documento para ler. Mas, este [surdo] aceita essa comunicação precária com aquele [ouvinte]. Mas, por quê? Está errado! E eu falo: você está errado! Discuto com o surdo. A verdade é direta. Entendeu? Nós precisamos buscar essa igualdade. Isso é cultura surda. (Professora Renata, julho de 2014).

Os *outros* presentes nesse contexto colocam-na, como a própria professora enuncia em outro momento, em uma situação de constante desafio, no qual ela é estimulada a analisar, refletir, opinar, concordar, discordar, a fim de estabelecer as diretrizes do trabalho pedagógico. Entretanto, pontos de tensão, como na situação descrita por Renata, continuam existindo.

Não se trata, porém, neste caso, de questões envolvendo o uso da Libras na escola e/ou como constitutiva das relações entre professores ouvintes e professores/alunos surdos como relatado por Cecília e Henrique, mas sim da relação da Libras e do conhecimento em circulação na linguagem escrita da língua portuguesa, língua que, pela história escolar relatada pelos três professores, lhes foi ensinada a partir de metodologias que impediam a vivência da mesma, a significação ideológica da palavra viva, a dialogicidade constitutiva de todo e qualquer enunciado. Apesar disso, não é negada a Renata a participação nos espaços criados para discussão, para debate, para enfrentamento de ideias e concepções. Essa significação do ser professor construído na escola em que atua, supera aquelas observadas nas narrativas dos demais sujeitos, conferindo à constituição do seu *eu-professor* uma perspectiva mais crítica e consciente.

Outra questão a ser pontuada neste tópico diz respeito ao papel do professor propriamente dito. Henrique, ao falar sobre suas experiências de trabalho e formação, esforça-se em marcar a distinção dos papéis de professor de Libras e do professor:

Entrevistadora: Você fez outros cursos?

Henrique: Outros cursos só para ser professor de Libras, que eu fiz na Feneis. Foram muitos anos. Durante quatro ou cinco anos eu ia repetidas vezes até a Feneis. Mas não era todo dia não, era de vez em quando. Eu ia para aprender ser professor de Libras... Por que eu ensinava Libras para ouvintes... É diferente ser professor, ensinar os alunos, e ser professor de Libras.

Entrevistadora: Mas como assim diferente? Você fala em termos de estratégias, metodologias de aprendizagem?

*Henrique: **Professor de Libras ensina os sinais...** Tem os níveis básico 1, 2 e 3... Aprendi a como trabalhar com os ouvintes, no desenvolvimento da Libras. **Como ensinar os diferentes sinais** para todos, no geral, para conhecerem os sinais em Libras. Já no curso de {graduação que cursou}, eu aprendi a ensinar crianças, jovens, adultos. É diferente. A metodologia nesse tipo de ensino é uma. Para ser professor de Libras, a metodologia é outra. Não é igual.*

Entrevistadora: Mas em que ano você realizou o curso da Feneis?

Henrique: Então, por quatro ou cinco anos eu ia até a Feneis para aprender, para ter experiência. Depois, eu fiquei por lá durante 10 dias estudando em um curso de 120 horas. Aí acabou, consegui passar e me formei (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).

Percebe-se que Henrique, na busca por marcar a distinção dos papéis de professor de Libras e do professor (de forma genérica), acaba por descrever os cursos pelos quais passou, o de instrutor de Libras e o de graduação, sem discutir o que significa de fato a formação realizada no primeiro e no segundo. E, apesar desse esforço, quando fala da sua prática docente, de como realiza o seu trabalho com os diferentes alunos, notamos certa proximidade, em termos teórico-metodológicos, do trabalho característico do ensino de Libras com aquele que desenvolve:

Entrevistadora: O surdo precisa de estratégias visuais. Como você planeja e escolhe os materiais, as estratégias e as metodologias?

*Henrique: Eu preciso **mostrar mais o concreto, mostrar é muito importante. Eu sinalizo, mas às vezes falta o visual, o conhecimento concreto. Aí eu mostro. Também uso vídeos em sinais, porque eles ficam só me vendo e isso não é bom, pois não tem contato com outros surdos. A mãe e o pai não vão levar para ter contato com outros surdos, então eu pego vídeos em***

Libras. Eles assistem e se tem dúvidas, me perguntam, ‘o que é isso, que sinal é esse?’, e eu explico.

[...]

Entrevistadora: Do INES?

*Henrique: Isso, certo. E da Arara Azul também. Do youtube... Eu procuro tudo que tenha o objetivo para o surdo e vou selecionando de acordo com o nível de desenvolvimento. Porque é diferente em cada nível. Eu uso bastante a internet para procurar materiais e atividades que dizem respeito ao trabalho com surdos. Eu procuro, vejo o que é legal, o que está de acordo com o trabalho com os surdos e seleciono. Tem uma variedade de jogos pedagógicos em Libras e de livros em sinais que eu tento trazer. E tem os brinquedos também, que eu uso com os pequeninhos. **Aí eles vão aprendendo sinais: sinal de comer, cozinhar, tomar banho, etc.** (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).*

Pode-se perceber que, para Henrique, não há diferenciação sobre o ensinar conteúdos e ensinar Libras. O ensino embora focado no uso de vídeos, livros ou jogos com conteúdo em Libras, tem por objetivo, unicamente, a discussão de sinais, na tentativa de ampliar o vocabulário em Libras das crianças. Este parece ser o pilar da sua prática, revelando que a concepção que ele tem do ensinar Libras, aproxima-se, de forma significativa, daquela que sustentava o ensino da língua portuguesa aos surdos descrita pelos professores e discutida na seção anterior. Desse modo, para Henrique, ensinar Libras é ensinar sinais. Logo, aprender Libras é aprender sinais (ver grifos do segundo trecho).

Outra questão que merece destaque, nas falas de Henrique, diz respeito ao discurso, reproduzido tanto por professores surdos como por professores ouvintes que trabalham com alunos surdos, em torno do “conhecimento concreto” (ver grifos do primeiro trecho) e que Martins (2010), por sua vez, irá chamar de “uso generalizado de ‘canais visuais’ ou recursos concretos meramente visuais nas práticas de letramento, nas quais pensa-se que o sujeito surdo só aprende espontaneamente pelo que vê ou percebe visualmente” (p.5).

Reduzir a diversidade de práticas de ensino que podem ser pensadas para o trabalho com alunos surdos ao simples “mostrar” é uma falha bastante recorrente nas discussões sobre educação de surdos e, apesar dos esforços no sentido de desconstruir essa visão, muitos professores desenvolvem sua práxis a partir da premissa de que o

surdo aprende ‘pelo visual’ sem realizar qualquer reflexão sobre o que isso significa, em termos teórico-metodológicos.

Esta mesma crítica foi realizada por Lodi, Harrison e Campos (2013) ao relatarem uma experiência ouvida em uma reunião pedagógica de uma escola para surdos, na qual os professores ouvintes diziam ser necessária a utilização de materiais concretos para o ensino de conceitos aos alunos nas diferentes disciplinas. Para as autoras, observa-se, subjacente a essas práticas, a ideia de que por meio da Libras não é possível o desenvolvimento, a discussão, a apropriação de conhecimentos veiculados social e culturalmente. Desconsidera-se, assim, que “a Libras, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que tenhamos domínio dela” (p. 40).

Esta parece ser também, a visão de Henrique sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a partir do momento que reduz saber Libras, unicamente, a saber sinais. Vejamos outros trechos em que o professor continua a descrever o seu trabalho:

Entrevistadora: E hoje, você trabalha só aqui nessa escola ou trabalha em outras?

Henrique: Eu trabalho aqui na escola com AEE de Libras, ensinando crianças e jovens surdos e trabalho na faculdade {nome da faculdade}.

Entrevistadora: Nesta faculdade você ensina libras?

*Henrique: Não. Eu ensino alunos surdos. Ano passado eu ensinava Libras para ouvintes. Agora, este ano, eu trabalho com alunos surdos. São seis alunos surdos. Porque a intérprete em sala explica, mas os alunos surdos entendem pouco, por isso tem problema de aprendizagem. **Então eu preciso estimulá-los, principalmente na Libras, para que eles possam acompanhar a intérprete.** Ah, mas não é um grupo só de surdos não. Por isso, eles sabem pouca Libras por isso eu preciso estimulá-los no desenvolvimento da Libras. Tem D. A. e surdo misturado.*

[...]

Entrevistadora: Você costuma procurar textos teóricos para estudar?

*Henrique: Pouco... Mas eu penso que a teoria não é importante. **Importante é o que eu ensino no geral: os sinais, a Libras...** Isso tudo precisa ser rápido, porque a criança que está no primeiro ano não sabe sinais, não aprendeu. **Aí o intérprete vai ficar sinalizando e a criança não vai aprender nada, então eu preciso estimular essa Libras o mais rápido possível** (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).*

Como podemos perceber nos enunciados de Henrique, parece não haver uma visão clara/crítica, por parte do professor, dos diferentes espaços de ensino e do público atendido. Em outras palavras, não há distinção entre a prática de ensinar Libras para ouvintes, como, por exemplo, no trabalho que desenvolve na faculdade, prática apreendida declaradamente no curso de capacitação da Feneis, ou para surdos, como no trabalho que desenvolve com as crianças surdas na sala de AEE. Bem como parece não haver diferenciação, especialmente com relação aos objetivos (ver grifos), do ensino de Libras na Educação Básica e na Educação Superior, o que nos leva a crer, num primeiro momento, que a visão de Henrique sobre o *ser professor* (de forma geral) e o *ser professor de Libras* está fundida.

Para compreender esse fenômeno, devemos retomar nossas discussões sobre o curso de capacitação de instrutores de Libras desenvolvido pela Feneis, descrito por Henrique e ao qual fizemos referência no segundo capítulo deste trabalho. Este curso, apesar de não se tratar especificamente de uma formação pensada para a atuação na educação de surdos, parece ter se estabelecido para o professor como uma das suas principais referências do que chamamos, neste trabalho, *ser professor*.

O curso, que como já salientamos, foi pensado para a formação de instrutores para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, é focado prioritariamente na qualificação de pessoal para o uso/aplicação do material didático, também produzido pela instituição. Esse material impresso, intitulado “Libras em Contexto”, vem acompanhado de DVD com diálogos e situações em Libras, e é baseado no ensino de sinais, organizados por seções/unidades que são divididas por campos semânticos ou temas e dentro de cada uma dessas seções são trazidos os sinais relacionados ao tema proposto, os quais são dispostos de acordo com sua função gramatical (pronomes, advérbios, numerais, etc.). Ao final de cada seção, estão dispostos alguns exercícios e atividades que devem ser realizadas com a orientação do instrutor, bem como uma série de diálogos escritos na estrutura da Libras, para que os alunos simulem a conversação.

Os instrutores capacitados nesse curso são treinados de forma acrítica e não reflexiva, para atuarem como “aplicadores” deste material com vistas à obtenção de resultados quantitativos que justifiquem os investimentos no programa e na publicação dos livros, financiados pelo MEC. Como Albres (2014) discorre, “este material de ensino de Libras concretiza uma ação facilmente divulgável e serve para mostrar algo realizado” (p.61).

Independente do questionamento em torno dos reais interesses do governo federal ou da Feneis na realização do curso e na produção/distribuição do material, o fato é que esta formação não permitiu que os instrutores construíssem “autonomia para trabalhar em outros tipos de curso, com perfis de alunos diferentes a que são demandados (...) e sem o material para seguir eles não têm condições de prover cursos outros a não ser as aulas que foram ensinadas a seguir” (ALBRES, 2014, p.71).

A inconsistência teórico-filosófica percebida no curso, pelo qual nossos três sujeitos passaram, atrelada à falta de clareza na distinção dos papéis de *professor de Libras* e do *professor de surdos*, pode se refletir, em alguns casos, nos próprios professores surdos, em geral, levando-os a não diferenciarem o trabalho de ensino *de* Libras e do ensino *em* Libras, como poderíamos pensar no caso de Henrique.

No entanto, em uma análise mais aprofundada da narrativa de Henrique, percebemos que a questão não está na falta de distinção de papéis, mas sim no seu não autorreconhecimento enquanto professor. Henrique, por meio de seus relatos, parece se enxergar apenas no papel de professor de Libras, não se permitindo (porque a ele também não lhe é permitido) ocupar o papel/lugar de professor que, na sua visão, seria daquele que rege a sala, responsável pelo desenvolvimento integral dos educandos e não apenas do desenvolvimento de linguagem, ao qual está limitada dada a estrutura da escola em que trabalha, que está orientada, assim como todas as outras, por um conjunto de diretrizes estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município em que atua. Lugar que, talvez acredite, pudesse ocupar na escola bilíngue, ou seja, em uma realidade diferente daquela em que vive e que, além de tudo, lhe parece distante:

Entrevistadora: Quais são suas expectativas para o futuro? O que você espera, quais são suas vontades?

Henrique: Eu tenho vontade no futuro de fazer mestrado, de continuar os estudos. Mas eu preciso primeiro estimular os surdos. Por isso eu torço para conseguirmos uma escola própria para surdos, bilíngue... Já faz tempo que eu tenho essa vontade, mas ainda falta o esforço coletivo, todos empenhados nessa luta... Meu sonho é esse. Mas eu sonho alto! Mas se Deus quiser, quem sabe... (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).

O fato de Henrique sentir-se incumbido da responsabilidade de *estimular os surdos na Libras*, fragmento que aparece repetidas vezes durante sua narrativa, está vinculada à visão que Henrique tem de língua, mais especificamente, da Libras. Ao

afirmar que o seu papel enquanto professor de surdos, independentemente do nível ou modalidade de ensino, é estimular os surdos na Libras **para que** possam acompanhar o intérprete, Henrique nos revela uma ideia da Libras enquanto instrumento, ferramenta que se adquire para viabilizar a conquista de outro objetivo, ou seja, que tem uma finalidade externa, secundária. Visão que a escola bimodal pode ter contribuído para formar, posto que os sinais eram colocados enquanto um reforço, sem um fim em si; discurso que é reiterado pela atual política inclusiva (que Henrique parece não questionar), que desloca para o espaço do AEE o uso da Libras como língua de instrução (LODI, 2013c).

Além dessa visão, outra questão a ser pontuada é a ideia que se tem de desenvolvimento de linguagem. O pouco domínio ou fluência na Libras, de maneira geral, tem sido tomada, como já tratado no primeiro capítulo deste trabalho, como uma falha, uma incapacidade atribuída ao próprio sujeito que muitas vezes é tido como deficiente mental. Ideia reproduzida, não apenas entre os professores ouvintes, mas, também, de forma não reflexiva, por alguns professores surdos, como é possível perceber em outro momento da entrevista com o professor Henrique:

Entrevistadora: Você conversa com a professora do seu aluno surdo?

*Henrique: Depende. **Tem aluno que não sabe nada de sinais ou que tem deficiência mental**, é muito difícil porque ele não te dá o retorno... Eu ensino, brinco, utilizo a expressão facial e ele não dá retorno. Então depende... Nestes casos, eu procuro. Noutros não.* (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).

Apesar de ter marcado a conjunção “ou”, indicando a existência de duas diferentes possibilidades para os casos de alunos com dificuldade de aprendizagem (ou ele “*não sabe nada de sinais*”, ou ele “*tem deficiência mental*”), a imagem que fica mais evidente é a da associação feita entre o surdo que não aprende e a possível existência de um déficit intelectual, crença que nos faz retornar à antiguidade, quando o surdo era considerado incapaz de desenvolver as faculdades mentais e às discussões que antecederam e culminaram na realização do supracitado Congresso de Milão, que afirmavam que os casos de insucesso das escolas oralistas se davam em razão da existência de deficiência mental nos alunos surdos (MOURA, 2000).

E mesmo se procurássemos nos ater apenas à primeira possibilidade colocada por Henrique para explicar os casos de alunos com dificuldade de aprendizagem, associando tal dificuldade ao pouco domínio da Libras, iremos perceber que se trata igualmente de uma visão que responsabiliza a própria criança surda por seu insucesso escolar, desconsiderando os aspectos histórico e dialético do processo de desenvolvimento de linguagem.

Superar tais visões e lançar-se na busca por uma atuação consciente, preocupada não apenas com o ensino da Libras ou de sinais isolados para fins de instrumentalização do surdo, mas focada na formação plena do aluno surdo, parece depender de vários fatores, dentre eles da própria desconstrução da imagem cristalizada do *professor surdo* como *professor de Libras*, a que temos nos referido.

Os esforços por essa desconstrução começam a apontar na academia e aparecem, inclusive, neste trabalho, quando Renata, diante de uma das perguntas durante a entrevista faz questão de marcar essa diferenciação:

Entrevistadora: Você fez algum curso para o ensino de Libras?

Renata: Não, eu não ensino Libras. Eu desenvolvo atividades didáticas com as crianças.

Entrevistadora: Você não ensina Libras?

Renata: Não. Quando falo que eu sou professora surda as pessoas logo pensam: 'Ah, é professora de Libras', mas não é assim.

Entrevistadora: Desculpe!

Renata: Eu já dei curso de Libras para ouvintes sim, já ensinei Libras para crianças também, mas eu troquei porque minha formação é em {nome da licenciatura que cursou}. Combina mais comigo.

Entrevistadora: Mas, tem o ensino de Libras?

Renata: Na escola tem, mas é outro professor surdo que dá, não sou eu (Professora Renata, julho de 2014).

Cecília também nos aponta essa diferenciação, de forma implícita, ao explicar sua atuação profissional:

Entrevistadora: Você é professora não é?

Cecília: Sim, eu sou professora em escola de surdos e professora na {nome da faculdade} onde ensino Libras.

[...]

Entrevistadora: E em quais escolas você trabalha?

Cecília: Trabalho em dois lugares. Eu sou professora de {nome da disciplina} em duas escolas diferentes para surdos (Professora Cecília, julho de 2014).

Apenas o fato de Cecília ser graduada e ministrar uma disciplina específica da grade curricular que não a Libras, já exclui a possibilidade dessa não diferenciação. Assim, devemos considerar que Renata e Cecília atuam em um contexto e estrutura, tanto dentro da escola em que trabalham como na coletividade surda que frequentam, que contribui para a construção de uma consciência política-ideológica que permite essa clareza na distinção dos papéis de *professor de Libras* e do *professor de surdos*. Tais elementos permitem, sobretudo, que possam assumir de forma efetiva e consciente esse lugar de professor, seja como professora regente como Cecília ou desenvolvendo atividades didáticas em sala de aula como Renata. Enquanto isso, Henrique está preso aos limites que a escola inclusiva lhe impôs:

Entrevistadora: Aqui nessa escola quando tem reunião de professores você participa?

Henrique: Só participo do grupo de formação continuada do trabalho com os surdos lá no centro de formação, uma vez por mês.

Entrevistadora: Aqui na escola não?

Henrique: Não.

Entrevistadora: Você não tem interesse?

Henrique: Ah... Eu não sei nada... Por exemplo, tem o grupo de professores de matemática, o grupo de professores de português, cada um tem seu grupo e eu e o intérprete ficamos juntos em um canto (Professor Henrique, maio de 2014, ênfase adicionada).

Como podemos perceber, Henrique não se reconhece parte do grupo de professores da escola e sente-se isolado, excluído (ver grifos), agrupando-se com os únicos profissionais da escola que conhecem a língua de sinais, os intérpretes, que, à propósito, não são professores. No entanto, não há qualquer questionamento ou enfrentamento a este isolamento a que o professor se refere. O que existe é uma

aceitação pacífica e um sentimento de conformidade com este lugar que lhe é destinado dentro da escola.

Diferente de Cecília e Renata que relatam de forma bastante clara como se comportam tanto durante as reuniões pedagógicas ou de conselho de escola, questionando a fluência da língua de sinais usada pelos ouvintes (como enfatizou Cecília nos trechos que trouxemos anteriormente), como também nos diferentes momentos e espaços da escola discutindo com os outros professores questões específicas de aprendizagem dos alunos, como expõe Renata:

Entrevistadora: Os outros professores fazem parceria com você? Trabalham juntos?

Renata: É um trabalho interdisciplinar. Uma disciplina completa a outra sim.

Entrevistadora: Vocês trocam experiências?

*Renata: Sim. Às vezes, o surdo está com dificuldade em Matemática, e eu pergunto para o professor: 'O que aconteceu com el@?' mas, alguns ouvintes se incomodam comigo porque eu pergunto: 'O que aconteceu? Por que el@ foi mal em Matemática?' Parece que ele se sente um professor ruim. Eu percebo que el@ tem dificuldade, mas se ele precisa mudar de estratégia para melhorar, eu também. É igual. Isso é uma questão profissional ou pessoal? **É um trabalho difícil.** Não é fácil não (Professora Renata, julho de 2014, ênfase adicionada).*

Essa dificuldade, descrita por Renata, em torno das relações estabelecidas com os outros professores não é específica da educação de surdos. Construir uma estrutura que de fato resulte no desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e compartilhado é tarefa de extrema complexidade e que demanda esforço e enfrentamento dos envolvidos. Isto porque o pluralismo e, muitas vezes, o confronto de ideias, crenças, valores e, sobretudo, de concepções pedagógicas, preservado tanto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto pela LDB (BRASIL, 1996), é o que constitui a diversidade do trabalho pedagógico.

No entanto Henrique parece se apoiar no fato de ser o único professor surdo na escola e de os outros professores não saberem Libras para justificar este isolamento, esse não envolvimento com seu ambiente de trabalho. Assim, apesar de fazer parte do quadro de magistério da escola, acaba tendo pouca participação efetiva nas decisões e discussões em torno do trabalho pedagógico.

Além das diferenças estruturais que configuram o contexto de trabalho dos sujeitos, outra questão a ser pontuada na tentativa de compreender a dificuldade de Henrique no seu autorreconhecimento enquanto professor, responsável pela aprendizagem plena dos alunos e não apenas da instrumentalização do surdo por meio da apropriação da Libras, diz respeito à constituição da sua subjetividade, que, como dito anteriormente, só pode ser compreendida nesse trabalho se considerarmos todos os *outros* que fizeram e fazem parte desta constituição.

E, como podemos perceber a partir de seus enunciados, a principal referência do *ser professor de surdos* para o nosso entrevistado foi a professora ouvinte que teve quando passou pela escola de surdos, ainda na infância. Justamente aquela que lhe despertou o interesse pela carreira docente, servindo de inspiração para se tornar professor:

Entrevistadora: Agora com relação ao trabalho, por que você escolheu ser professor?

Henrique: O meu dom é esse. Quando eu era pequeno eu via a professora dando ordens [reproduziu a postura que a professora utilizava, imponente, com as sobrancelhas arqueadas] e ensinando as crianças em sinais e ficava admirada, eu sentia que gostava e copieei esse modelo em casa, nas brincadeiras de faz de conta... Sentia que eu tinha a vontade de ser professor. (Professor Henrique, maio de 2014).

A forma com que Henrique foi constituído parte, portanto, de uma visão positiva do passado somada à falta de um modelo de *professor surdo* a ser seguido. No entanto, como não ocupa o mesmo lugar que esta professora ocupava, ou seja, professora regente de sala, restou-lhe apenas reproduzir as práticas pelas quais passou e assumir os modelos mais próximos com os quais teve contato, ou seja, aquele representado pela professora ouvinte com quem trabalha, uma professora de reforço, combinado àquele apreendido na Feneis durante o curso de capacitação de instrutores, que se resume ao *professor de Libras*, sem ao menos questionar tais modelos.

Assim, Henrique aceita passivamente trabalhar como “dicionário vivo”¹³ acreditando que este seja o único papel do professor surdo dentro de uma escola de ouvintes.

¹³ Dentro do tema educação de surdos, a expressão *trabalhar como dicionário vivo* é utilizada quando a função do professor surdo dentro da escola é reduzida ao traduzir ou ensinar palavras/sinais, função que

Cecília e Renata, por outro lado, se posicionam claramente sobre o que é ser professor e qual a importância do professor surdo no trabalho com alunos surdos, partindo justamente de suas realidades, cada uma diante das características específicas do local que trabalha, numa tentativa, diametralmente oposta à de Henrique, de afirmar suas vozes.

Cecília, a partir das análises realizadas até o momento, atrela a ideia do ser professor ao ser professor regente de sala, ou seja, daquele que é responsável pela aprendizagem dos alunos, dos conhecimentos que ele, enquanto professor, detém e se propõe a ensinar aos estudantes. Sua concepção de ensino se traduz no ato de transmitir/transferir conhecimento enquanto que ao aluno é conferido o papel daquele que recebe e compreende o conhecimento. O professor, de acordo com essa visão, seria aquele que tem êxito na tarefa de ensinar:

Entrevistadora: Com relação aos conteúdos, metodologias e estratégias de ensino, como você procura, pesquisa e escolhe?

Cecília: Depende. Em alguns casos eu mesmo elaboro minhas aulas. Às vezes eu vejo algum conhecimento na internet e utilizo, mas tem coisa que não faz sentido, eu penso que não tem contexto... Então, eu organizo dessa forma as minhas aulas, mas depende muito. Se o aluno não entendeu, tem dificuldade, eu explico de outra forma. Você tem que estar sempre mudando para que ele possa entender. Eu não sou daquelas que ensina, ensina e passa pelo conteúdo enquanto o aluno não compreende nada. Não dá. Você precisa ter certeza de que ele entendeu. (Professora Cecília, julho de 2014, ênfase adicionada).

Considerando que em uma escola com alunos surdos os conteúdos devem ser ministrados em Libras, o professor surdo, uma vez que compartilha da mesma língua que os alunos, já se coloca, para Cecília, enquanto uma melhor opção no trabalho com alunos surdos. Seu discurso em defesa do professor surdo foi construído principalmente em torno da questão da fluência na Libras, vista como meio pelo qual os conhecimentos serão construídos. Essa fluência constitui, portanto, o grande diferencial entre o professor surdo e o professor ouvinte usuário de Libras.

muitas vezes está submetida ao trabalho do professor ouvinte, que é quem de fato protagoniza a educação dos surdos dentro da escola para ouvintes.

Entrevistadora: Temos professores surdos que ensinam crianças surdas, mas também existem professores ouvintes que ensinam crianças surdas. É igual?

Cecília: Não, é diferente. O professor surdo ensina de um jeito muito mais gostoso do que um professor ouvinte. O ouvinte para ensinar, trava, enquanto o professor surdo segue mais suavemente, sinaliza de forma linear, e o surdo presta mais atenção, fica admirado. Assim como para você, quando vai assistir a uma aula, e o professor está falando, falando... Para você, é gostoso ouvir a voz dele. Você se sente bem. O surdo também tem que se sentir bem para absorver esse conhecimento e entender. Quando o professor é ouvinte e vai ensinar crianças surdas, a comunicação é muito travada e repetitiva. Isso cansa. Precisa evitar ficar repetindo [...]. É todo um processo que deve ser contínuo. Precisa evitar exemplos descontextualizados. Porque o professor pensa em português e na hora de sinalizar se confunde (Professora Cecília, julho de 2014, ênfase adicionada).

Ao diferenciar o trabalho com crianças e adultos surdos, afirmando a necessidade de utilização de materiais concretos com os pequenos enquanto que com os surdos adultos é possível utilizar-se mais da linguagem e da capacidade desses alunos em abstrair os conteúdos apresentados, Cecília revela a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem estabelecido entre professores surdos e alunos surdos em pouco difere do processo de ensino e aprendizagem estabelecido entre professores ouvintes e alunos surdos e daquele desenvolvido entre professores ouvintes e alunos ouvintes.

Afinal, quando utilizamos materiais concretos com os menores como, por exemplo, ábacos, globos terrestres, esquemas corporais ou até mesmo materiais simples como palitos ou tampinhas (comumente utilizados no ensino de operações matemáticas), estamos realizando exatamente o que Cecília relata. Isso, obviamente, se forem utilizados com objetivo e intencionalidade, ou seja, se seu uso não for reduzido ao “mostrar” como mencionou Henrique em seus relatos. A condução ao aprendizado pelo professor parece passar por caminhos análogos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, visto por esse ângulo, em pouco difere do processo de ensino-aprendizagem de alunos ouvintes. A diferença está colocada por Cecília, como já dissemos, no uso da língua e na sua fluência, insuficiente nos professores ouvintes no que diz respeito ao uso da Libras e que pode comprometer o desenvolvimento desse processo.

É preciso lembrar que Cecília, diferentemente de Henrique, fala de uma realidade que vivencia, ou seja, essa é a visão de um sujeito que está em uma escola para surdos. Para ela, os problemas da escola bilíngue, no modelo em que atua, estão relacionados única e diretamente aos problemas de comunicação. Problemas que poderiam ser sanados caso a escola contasse com mais professores surdos ou que os professores ouvintes contratados fossem mais fluentes na língua de sinais.

Em outras palavras, Cecília se coloca criticamente em favor da escola bilíngue, porém atentando-se para a questão da língua e da fluidez na comunicação. Língua que, se compartilhada entre professores e alunos, logo assumindo o status de primeira língua, constituir-se-ia como fator determinante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No entanto, concluir que os problemas e dificuldades relacionados à educação de surdos estão associados unicamente à problemática da língua é um erro muito comum nos trabalhos e estudos que tratam do tema e que podemos perceber em Cecília quando ela afirma que a presença do intérprete, durante parte de sua formação, tornou “*tudo certo*”, ou ao discorrer sobre a diferença entre uma aula dada por surdos e uma dada por professores ouvintes, como visto no trecho que trouxemos anteriormente.

Não há, portanto, em Cecília, uma crítica à educação bilíngue a partir daquilo que é essencialmente pedagógico e que poderia representar ruptura entre o ensino de ouvintes e o ensino de surdos, ou seja, uma crítica aos métodos e estratégias de ensino, conteúdos ou estrutura curricular. O que notamos, e isso ficou claro nos trechos que trouxemos ao longo das análises, é uma forte crítica de Cecília ao sistema de contratação dos docentes, que permite que professores, no caso ouvintes, possam atuar no trabalho com alunos surdos sem que a fluência na Libras seja critério de exclusão.

Enquanto isso, Renata é a única que identifica em sua própria formação a carência didático-metodológica em relação ao tema educação de surdos e que se coloca enquanto responsável direto na superação dessa carência. Para este sujeito, professor, independente se regente de sala ou não, independente se surdo ou ouvinte, é aquele que se coloca no lugar de co-construtor da aprendizagem, aquele que deve estar atento às dificuldades e potencialidades dos alunos no sentido de adequar ou modificar suas estratégias a fim de alcançar os objetivos estabelecidos.

Além disso, reconhece e se posiciona criticamente em relação aos problemas da escola bilíngue, tanto no que diz respeito à sua natureza específica, ao defender o uso da Libras e a busca pela quebra da supremacia, ao menos nesse ambiente, da língua portuguesa, quanto no que concerne aos problemas comuns às escolas em geral, como,

por exemplo, quando discorre sobre a dificuldade de relacionamento entre os professores na busca pela efetivação de um trabalho interdisciplinar.

Tais elementos constituintes do *ser professor*, reconhecidos em Renata, mas, sobretudo, quando são colocados em diálogo com os elementos presentes nos discursos de Henrique e Cecília, contribuem para a compreensão de quem é esse professor surdo, que atua no trabalho com alunos surdos.

Cabe ressaltar, no entanto, que este estudo não teve como objetivo condensar elementos no sentido de construir uma imagem “do professor surdo”, ou seja, de um professor surdo enquanto um ser genérico que, por assim dizer, poderia ser facilmente reconhecido nas diferentes esferas em que atuam os professores surdos. Buscamos analisar e refletir sobre os reflexos e refrações da história de vida de cada um na construção deste papel; história que deve ser entendida em sua dimensão passada, sua influência no presente, e que se direciona para um futuro ainda a ser construído. Nesse contexto, os dados desta dissertação permitem-nos afirmar que não existe “o professor surdo”, mas sim diversos professores surdos, cada um com sua história, cada um com uma constituição e, logo, cada um com um posicionamento político-ideológico diferente.

E nesse sentido cabe refazermos os questionamentos que levantamos na introdução deste trabalho: quando se defende um professor surdo em uma escola para surdos, de qual professor surdo estamos falando? Que professor iremos aclamar para se colocar enquanto outro no processo de desenvolvimento de linguagem das crianças surdas? Quais seriam as características, saberes e competências necessárias para desempenhar esse papel de forma crítica e transformadora? Será que basta ser surdo e usar a língua de sinais para atuar de forma significativa com as crianças surdas de modo a contribuir para uma verdadeira mudança no quadro da educação dos surdos? De antemão, podemos responder que não, porém são questões que aprofundaremos no capítulo que se segue.

Capítulo 5: Considerações finais

O presente estudo, que se desenvolveu tendo como base a perspectiva discursiva e enunciativa de Bakhtin, se debruçou sobre a constituição do ser professor surdo. Nosso objetivo foi conhecer a trajetória escolar e de formação profissional deste sujeito que atua como educador e buscar, a partir disso e do que os professores narram sobre o ser professor, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel.

Para isto, foi conduzido um estudo sob o viés qualitativo mediante entrevistas realizadas em língua de sinais. Foram entrevistados três docentes surdos que atuam em escolas de educação básica no Estado de São Paulo com alunos surdos.

Cabe destacar que a escolha dos entrevistados não foi totalmente aleatória. Optamos por convidar, considerando os objetivos deste trabalho, apenas professores surdos que fossem representativos na comunidade surda, ou seja, aqueles que, em seus respectivos contextos, participassem de forma ativa dos debates e decisões sobre a educação de surdos no seu entorno, constituindo-se enquanto referências no que tange ao tema.

Escolher, entre os professores surdos que tínhamos notícia, aqueles que se destacam por suas personalidades, marcantes e emblemáticas, e que são comumente solicitados e apontados como grandes influências para a comunidade surda, revela neste trabalho um significado. Trazer esses sujeitos denota a existência de um compromisso com essa comunidade e a preocupação de que este estudo venha verdadeiramente contribuir para a consolidação e desenvolvimento dos trabalhos em torno da defesa por uma educação bilíngue. Além disso, podemos dizer que esta escolha teve papel de suma importância na construção dos dados, visto que todo o discurso, tanto dos entrevistados quanto da entrevistadora foram desenhados a partir desse conhecimento.

Durante os encontros, registrados em vídeo, foi utilizado um roteiro semiestruturado construído a partir de cinco temas: História de vida, Participação Social e Cultura Surda, Trajetória escolar, Trajetória Profissional, O papel do professor surdo - Práticas e Concepções sobre Educação de Surdos.

Uma das nossas hipóteses de pesquisa era a de que alguns professores poderiam reproduzir, em suas atuações como educadores, práticas educacionais que tiveram contato no decorrer de suas vidas, alicerçadas no uso de técnicas e métodos mecânicos e descontextualizados de ensino, centrados na ação do professor e na transmissão do

conhecimento. Por outro lado, outros professores, apesar de terem um histórico de vida e experiências de formação próximas aos primeiros, conseguiriam superar o ciclo de dominação estabelecido entre ouvintes-surdos, materializado na imposição da língua majoritária, por meio de práticas que buscam subverter a lógica e os discursos pelos quais foram constituídos. Nesse sentido, conscientes da importância de professores surdos nos processos educacionais de alunos surdos e de uma educação política e ideológica que rompa com o modelo hegemônico, garantiriam, às novas gerações de surdos, a possibilidade de uma formação diferenciada, na qual seus direitos linguísticos e à educação sejam plenamente respeitados.

A análise realizada a partir da perspectiva teórica de Bakhtin, permitiu-nos ratificar essa hipótese e perceber quais os elementos que contribuem para essa diferença existente entre os sujeitos, discussão que buscaremos construir neste momento.

A partir de um olhar atento aos discursos dos professores, pudemos perceber que existem diversas aproximações entre as primeiras experiências escolares e de formação dos nossos sujeitos. No que diz respeito à educação básica, todos estudaram em escolas de surdos e de ouvintes e, em ambos os espaços, prevaleceu a supremacia da língua portuguesa: seja de forma explícita, como no caso das práticas de oralização que vivenciaram Cecília e Renata, seja de forma velada, como nas experiências bimodais de Henrique. O olhar que moldava a relação professor–aluno nesses espaços era marcado visivelmente pela responsabilização do aluno pelo fracasso. Desse modo, as primeiras experiências escolares dos nossos sujeitos foram constituídas a partir de um projeto educacional que se inscrevia no campo da educação especial e partiam, desta forma, de uma concepção de ensino para surdos que se resumia ao ensino da fala e da escrita.

Ainda neste período, ao serem integrados em escolas de ouvintes, novamente podemos perceber que as três experiências dialogam. Todos frequentaram salas em que o professor não tinha qualquer conhecimento da Libras ou das especificidades do modo como o surdo aprende. Eram os únicos surdos em sala de aula e tiveram que recorrer à ajuda dos colegas para a conclusão desta etapa. Desta forma, estas experiências escolares também podem ser traduzidas em um passado de exclusão/segregação e de dificuldades relacionadas à questão da língua, ainda subjugada pela maioria dominante. Os processos vivenciados pelos três professores foram marcados por uma relação professor–alunos surdos constituída, assim como nas escolas de surdos pelas quais passaram, pela linguagem oral da língua portuguesa, não havendo, portanto, diferenciação com a mudança no modelo de escola (de surdos ou inclusiva).

Ao olharmos para a educação superior, é possível perceber que, independentemente da presença ou não de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa, todos tiveram uma formação que não vislumbrava a prática educacional com surdos. Coube aos professores, a depender da forma como compreendiam seus respectivos papéis, refletirem sobre possíveis transformações didático-metodológicas a fim de contemplar as especificidades socioculturais e linguística dos alunos surdos.

Assim, se considerássemos, para a compreensão da constituição do professor surdo, apenas as aproximações identificadas durante as análises da trajetória escolar e profissional dos nossos sujeitos, poderíamos supor, erroneamente, que encontraríamos constituições também bastante próximas. No entanto, ao olhar o que os nossos sujeitos narram sobre suas práticas e sobre o ser professor, notamos diferenças profundamente significativas.

Henrique é professor de Libras em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funciona dentro de uma escola regular. O professor acredita que seu papel é estimular os alunos surdos na língua para que possam acompanhar o intérprete em sala de aula regular, sem questionar as implicações do modelo inclusivo para os surdos. Para isso, o professor recorre às práticas e estratégias que aprendeu durante a sua formação como instrutor de Libras como, por exemplo, o ensino de sinais isolados divididos por campo semântico. Subjuga-se ainda ao saber da professora ouvinte com quem divide o espaço em que atua, reproduzindo as hierarquias de poder/saber dos ouvintes em relação aos surdos. Quando solicitado a falar sobre o papel do professor surdo, seu discurso, implicitamente, revelou que não se reconhece no papel de professor, mas sim no de professor de Libras/sinais.

Cecília leciona uma das disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica, ministrando suas aulas em Libras em escolas para surdos. Para ela, seu papel enquanto professora é escolher as estratégias e materiais mais adequados aos alunos e levá-los à compreensão do conhecimento demandado. Assim, organiza e planeja a sua própria prática de acordo com o que acredita ser significativo para o desenvolvimento de determinado conceito, mas reduz, em alguns momentos, a possibilidade de aprendizagem dos alunos apenas ao fato de suas aulas ocorrerem em Libras. Reconhece ainda que, por ser uma professora surda, esse papel vai além do ensinar, pois ela se torna também um modelo para os alunos surdos, que passam a acreditar nas possibilidades e capacidades de uma pessoa surda. Importante assinalar que, assim como Henrique, Cecília é a única professora surda nas duas escolas em que atua e,

apesar disso, demonstra um posicionamento bastante diferente do assumido pelo professor: toma para si o lugar de professora, em igualdade aos professores ouvintes, exceto no que diz respeito ao conhecimento da Libras.

Renata, por outro lado, experimenta situação diferente. É a única que tem a possibilidade de trabalhar com outros professores surdos além dos ouvintes na escola em que trabalha. Atua no desenvolvimento de atividades didáticas nas quais a língua portuguesa e a língua de sinais são postas em diálogo e acredita que seu papel enquanto professora é proporcionar os elementos que irão contribuir para a construção do conhecimento pelas crianças, bem como para o desenvolvimento de linguagem. Trabalha de forma interdisciplinar, considerando a contribuição de seus colegas, professores surdos e ouvintes, de extrema importância. Participa ativamente dos espaços de reflexão e de decisão juntamente com todos os outros professores (ouvintes e surdos) e, nestes, reivindica o respeito a Libras e o tratamento desta língua em igualdade ao português, considerando que ambas, a depender de quem seja o professor, assume o status de L1 ou de L2 no grupo.

Assim, esta pesquisa permitiu com que nos deparássemos com três realidades e com três professores que se olham e são olhados pelos diversos outros com quem dialogam em seu cotidiano, bastante diversos. A análise desses elementos, que constituem as práticas dos nossos sujeitos, bem como a reflexão acerca do quê, para cada um deles, constitui o *ser professor surdo*, nos sugerem a existência de outros elementos constitutivos deste profissional. Elementos que vão além das diversas aproximações encontradas entre as primeiras experiências escolares e de formação dos nossos sujeitos. Dentre eles podemos citar a configuração do ambiente de trabalho e as relações nele estabelecidas.

Como dissemos, Henrique e Cecília trabalham de forma isolada, sem a possibilidade de troca com pares surdos. Esses dois professores são, portanto, olhados, em seu ambiente de trabalho, apenas por sujeitos ouvintes. Esse olhar, perpassado por toda história que trouxemos em nossos capítulos teóricos, uma história em que o surdo é concebido como deficiente, se posta em relação com o olhar dos próprios professores, que se colocam ou não em contraposição ao olhar desferido, constitui um dos principais elementos das práticas dos professores e de suas ações dentro da escola.

Dentre elas, por exemplo, a diferença na participação, dentro do ambiente de trabalho, nos espaços e momentos de discussão, debate, e enfrentamento de ideias e concepções. Enquanto Henrique se apoia na ausência de pares que discutam com ele a

educação dos surdos para não participar de tais momentos, Cecília se esforça em marcar o seu lugar de professora surda e não aceita passivamente o papel de “coitadinha”. Por mais que o embate se mostre difícil, prefere enfrentar as resistências a ter os seus direitos e de seus alunos negados.

Renata, em contrapartida, conta não apenas com o olhar de outros professores surdos, fato que por si já representa significativa diferença em relação aos outros dois sujeitos, mas também com a presença de um grupo empenhado no desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e compartilhado. Esse grupo, como a própria professora afirmou, coloca-a em constante desafio. E não se trata aqui da configuração de uma situação como a relatada por Cecília, em que os professores se enfrentam em uma disputa marcada pelo julgamento que o professor faz do uso (precário) da língua de sinais pelos seus colegas. Trata-se de um desafio construtivo a partir do qual a professora é levada a (re)pensar sua prática, sem que isso se torne uma competição.

Por fim, devemos salientar que o posicionamento político e ideológico dos professores com relação à Libras e à Educação Bilíngue também constitui fator de extrema importância na constituição das práticas dos professores e de como esses professores vão assumir seus papéis dentro da escola. No entanto, sabemos que esse posicionamento não é dado e que assumir um discurso sólido em defesa da Libras e da Educação Bilíngue, que permita aos professores sustentar a sua argumentação dentro das diferentes esferas da comunicação verbal, passa pela sua construção na realidade, pela sua vivência ou, ao menos, pelo movimento de análise crítico reflexiva desta realidade, mesmo que distante. Movimento que muitos dos professores surdos que atuam com alunos surdos não realizam.

Assim, podemos concluir que os elementos que trouxemos, tanto aqueles que consideramos parte da história de vida e de formação dos nossos sujeitos quanto aqueles oriundos de suas experiências no trabalho com alunos surdos, acabam por contribuir para o delineamento das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. No entanto, os fatores que irão determinar a reprodução ou o rompimento com as práticas que tiveram contato no passado, estão relacionados de forma mais intensa com a configuração de seus ambientes de trabalho e com as relações neles estabelecidas do que com as primeiras experiências escolares e de formação acadêmica que tiveram.

Em outras palavras, seja qual for a trajetória escolar, profissional e de participação social do sujeito, sempre existirão possibilidades para que este professor (re)desenhe sua prática e encontre meios para a superação desta trajetória. Superação

que permite que o professor possa atuar no sentido de contribuir para ampliar os saberes e conhecimentos de mundo de crianças e jovens surdos e, sobretudo, para a sua formação crítico-reflexiva, levando-os a afirmarem-se enquanto sujeitos históricos e de direitos, fornecendo subsídios para que as novas gerações possam superar e romper com o ciclo de dominação constituído e mantido pela maioria ouvinte.

Apesar disso, a educação, no geral, se faz no aqui e no agora. As crianças, jovens e até mesmo os adultos surdos tem direito ao acesso à escola, mas também, e mais importante do que isso, o direito à educação garantido. Completamos, este ano, uma década da regulamentação da Lei nº 10.436/02, realizada por meio do Decreto 5.626/05. Não há, portanto, justificativas para a escola não estar organizada e preparada para propiciar processos educacionais bilíngues para os surdos. A lei deve ser cumprida e o professor surdo tem que estar na escola.

No entanto, quando se defende o professor surdo na escola como primeiro protagonista do ensino de surdos, estamos falando do professor surdo que, além da vivência na língua de sinais e na compreensão de mundo construída a partir de suas experiências visuais, seja capaz de compreender as especificidades do processo de desenvolvimento humano, em particular dos surdos, reconhecendo a sua própria prática como desencadeadora desse desenvolvimento. Um professor que seja capaz de olhar para a sua própria formação inicial e considerá-la, uma vez que finita, insuficiente para atuar em qualquer que seja a realidade, posto que esta realidade está sempre em transformação; que seja capaz de identificar nessa formação, de forma consciente, a carência didático-metodológica, no que diz respeito à educação de surdos e capaz, ainda, de traçar os caminhos, de forma reflexiva, para a superação dessa carência, quer seja pela busca na continuidade de seus estudos, quer seja pela troca com os seus pares em ambientes criados para a discussão, para o debate e para o enfrentamento de ideias e concepções; um professor que, na ausência desses espaços ou na dificuldade de participação nestes, saiba procurar outras fontes de estudo e pesquisa ou mesmo propor a criação de tais espaços. Enfim, um professor que, ao se colocar enquanto outro no processo de desenvolvimento de linguagem das crianças surdas, seja capaz de olhar para essa língua enquanto constitutiva do sujeito, meio pelo qual o homem se faz homem, e para o sujeito enquanto ser em constante (trans) formação.

Não basta ser surdo e usar a língua de sinais para atuar de forma significativa com as crianças surdas, assim como também não basta que esse educador tenha formação para ser professor. E, mais do que definir ou listar quais seriam as

características, saberes e competências necessárias para desempenhar o papel de educador, faz-se necessário destacar que um dos principais, senão o principal, elemento que contribui para que os professores surdos atuem de forma crítica e transformadora de modo a contribuir para uma verdadeira mudança no quadro da educação dos surdos é o olhar que o outro tem para esse professor. Esse olhar será determinante para a (re)constituição desse professor e de suas práticas.

Desta forma, uma mudança neste cenário só poderá ocorrer quando houver uma transformação dos próprios espaços educacionais, em termos estruturais, e das relações estabelecidas entre os professores, surdos e ouvintes, nesses espaços. Insistir na realização do trabalho com alunos surdos em espaços inclusivos, assim como o de Henrique, em que o currículo, estratégias de ensino e de avaliação são pensadas e efetivadas na língua portuguesa e nas quais a Libras figura apenas como acessória, dando suporte ao Português, é insistir no erro e na construção do fracasso da educação de surdos.

Por outro lado, investir em ambientes ditos bilíngues, como aqueles em que Cecília atua, mas que, na prática, se mostram distantes da escola bilíngue ideal, sem que se proporcione momentos e espaços de discussão, questionamentos e problematizações envolvendo a própria escola e os elementos que a constituem a fim de que esta possa passar por uma constante avaliação/reflexão e, quando necessária, modificação, é dar a discussão por encerrada. Ou seja, é impedir a participação daqueles que poderiam contribuir na (re)construção coletiva desta escola. Além disso, em ambos os modelos, o que existe é a negação dos resultados obtidos em escolas verdadeiramente bilíngues (ou que parecem se aproximar muito da escola bilíngue desejada), como a que Renata e tantas outras “Renatas”, no Brasil e no mundo, trabalha(m), nas quais a língua de sinais assume verdadeiramente a posição de primeira língua.

Podemos afirmar, assim, que a realização deste estudo propiciou o avanço no conhecimento e nas discussões sobre o tema, provocando diversas reflexões, dúvidas e apontamentos. Algumas dessas reflexões apontam para a necessidade de realização de outros estudos, que se ocupem, por exemplo, do olhar para a prática dos professores surdos. Afinal, em razão das limitações deste trabalho, a possibilidade da realização de uma observação em campo não foi considerada. Tivemos acesso aos elementos que compõem a prática dos professores por meio do que os próprios professores narraram, fato que foi possibilitado pela análise bakhtiniana, mas que, no entanto, e afirmamos isso exatamente por considerar os preceitos desenvolvidos pelo autor (BAKHTIN,

1997), impede que tomemos os dados por um caráter absoluto. Isto porque, as narrativas do eu passam pela ação do outro.

Outro que, como explicitado neste estudo, não é apenas o entrevistador (presente no momento exato das enunciações) ou a academia (com quem o sujeito dialoga), mas também o próprio eu que, em posição exotópica, assume o papel de outro. Esse outro é quem organiza, regula e elege aquilo que terá valor biográfico para o eu que narra. Tais enunciações são embebidas, portanto, pela tonalidade emocional desse outro, que, por sua vez, também é moldado/modificado pelo(s) outro(s). Desta forma, só passam a fazer parte da minha narrativa aquilo que o outro-em-mim permitir/legitimar. Esse outro decide sobre os elementos que constituirão a minha imagem.

Sendo assim, pesquisas que tenham como objetivo olhar para a prática no sentido de identificar, a partir da realidade concreta, os elementos que compõem a prática dos professores surdos, poderão dialogar com este estudo, contribuindo para o desenvolvimento e aprofundamento das discussões iniciadas nesta dissertação.

Referências Bibliográficas

- ALBRES, N. A. *Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras*. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- ALMEIDA, E. B. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2010.
- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. A. F. Bernardini et al. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 1ª ed. 2013.
- BAKHTIN M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F.; ARAUJO, R. M. X. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 12, n. 2, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em abril de 2014.
- BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". *História da Educação*, Pelotas, v. 2, n. 3, jan./jun. 1998. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30722>>. Acesso em janeiro de 2014.
- BASTOS, M. H.C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.) *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BORTOLOTTI, E. C.; LODI, A. C. B. Implantação de uma escola bilíngue para surdos: o trabalho do professor bilíngue na aquisição de conceitos em matemática. *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. CD-ROM. São Carlos, UFSCar, 2012, p. 3093-3105.
- BORTOLOTTI, E. C.; LODI, A. C. B. Sala Libras língua de instrução: reflexões sobre uma experiência. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2014, São Carlos. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, 2014. p. 1-14.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em setembro de 2010.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em setembro de 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL/MEC/CNE/CES. Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

BRASIL/MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em outubro de 2014.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. (Trad.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALMORETTI, M. J. Z.; LODI, A. C. B. O ressignificar do ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos em contexto educacional bilíngue. *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. CD-ROM. São Carlos, UFSCar, 2012, p. 3227 - 3240.

CUNHA, M. V. *A Educação dos Educadores: da escola nova à escola de hoje*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 3, p238-249. 12p, 2013.

FENEIS. Projetos e Programas: *Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos* Disponível em < http://www.feneis.org.br/page/pnaes_integra.asp>. Acesso em setembro de 2014.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 3, setembro de 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em setembro de 2014.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, Apr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em agosto de 2013.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

IMPÉRIO DO BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Lei de 15 de Outubro de 1827. Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada. Legislação informatizada. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em janeiro de 2014.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A Pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984.

LEBEDEFF, T. B. A Educação dos Surdos na Região do Planalto Médio Rio-grandense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. *Trabalho apresentado na 33ª Reunião da ANPED*. Caxambu (MG), 2010. Disponível em:<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em outubro de 2013.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos S. (Orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. 1ª ed. São Carlos: EduFSCar, 2013a. p. 50-65.

LODI, A. C. B. O poder da escrita e a escrita dos poder. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013b.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.1, p. 49-63, jan./mar. 2013c.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo - alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p.1 - 20, 2012. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em novembro de 2012.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 131-149, 2014.

LOPES M. C.; MENEZES E. C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. *Trabalho apresentado na 32ª Reunião da ANPED*. Caxambu (MG), 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo>

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em outubro de 2013.

MARQUES, W. Estado, sociedade e educação superior no Brasil Império: o passado presente. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 3, nov. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em junho de 2014.

MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEC. *História do MEC*. Matéria disponibilizada no site do Ministério da Educação, s/d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em janeiro de 2014.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai-ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: janeiro de 2014.

MIORANDO, T. M. Formação De Professores Surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

MOURA, M. C. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HANRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O.; CAMPIOTTO, A. R. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005. P. 341-363.

NASCIMENTO, M. I. M. Instituições escolares no Brasil Colonial e Imperial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.181 –203, dez. 2007. Disponível em:http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/706/ARTIGO_Institui%C3%A7%C3%B5esEscolaresBrasil.pdf?sequence=1. Acesso em março de 2015.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C.; ANTUNES, A. L. O Trabalho Docente na Contemporaneidade: a educação de surdos como desafio. *Trabalho apresentado na 33ª Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG), 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6589--Int.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

NEVES, S. L. G. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2011.

OVIEDO, A. La vida y la obra de Juan Pablo Bonet (1573-1633). *Texto publicado no website www.cultura-sorda.eu*, 2006. Disponível em <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Juan_Pablo_Bonet.pdf>. Acesso em julho de 2014.

PEREIRA, M. C. C. Formação de Profissionais na Área da Surdez na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Anais do Seminário Surdez: desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro, Ines, 2000, p. 128-132.

QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008a. Disponível em <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em julho de 2014.

QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008b.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2009.

ROCHA, D. ; DAHER, M. del C.; SANT'ANNA,V. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, v.8 , n. 8. Cuiabá: Editora Universitária - EDUFMT, 2004.

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*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ines, 2008.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SANTOS, A. D. W. Fatores influenciadores da permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. *Trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPEd*. Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1531_int.pdf. Acesso em agosto de 2013.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ª ed. Revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr, 2009b.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Colóquio Internacional Marx e Engels - "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica", 7, 2012, Campinas. *Anais Eletrônicos*. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

SCHEIBE, L.; KREUTZ, L.; NORONHA, O. M. Educação compensatória ou compensação educativa? In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA, B. G.; KLEIN, M. Das Narrativas de uma Professora Surda: experiências de letramento e formação docente. *Trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPEd*. Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2111_int.pdf. Acesso em agosto de 2013.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013a.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013b.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2014.

SOUZA, R. M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TARTUCI, D. As narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos. *Poíesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, pp.93-113, 2010. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10548>>. Acesso em julho de 2014.

TRINDADE, R. *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial, 2012.

UFSC. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras*. Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e prática em educação especial*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

VIEIRA, G. B. *Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente*. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VILHALVA, S.; ARRUDA, C. C. C. ALBRES, N. A. Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva de surdos – o CAS como política de ação do MEC. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: Feneis, 2014.

VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. M. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Sobre poética sociológica. Tradução do inglês de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos. In: V. N. Volochinov. *Freudism*. New York, Academic Press, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madri: Visor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMPROGNO, M. P.; LODI, A. C. B. desenvolvimento de linguagem e apropriação de práticas de letramento em Libras. *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. CD-ROM. São Carlos, UFSCar, 2012, p. 3066 – 3080.

Anexos

Anexo A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/007-vjmc

Ribeirão Preto, 21 de fevereiro de 2014

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM LIBRAS" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 128ª Reunião Ordinária, realizada em 20.02.2014, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 21714713.3.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Natália Arantes de Godoy
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____,
R.G. nº _____, professor (a) da Escola _____,
está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “*História e formação do professor surdo na construção de uma prática docente em Libras*”, cujos objetivos são: conhecer o perfil e a trajetória do profissional surdo que atua como educador na Educação Básica, bem como, analisar, indagar e refletir sobre os reflexos e refrações dos elementos de sua vida/história na constituição deste papel

Durante a sua participação neste estudo, você será entrevistado, em sua língua de domínio, sobre os seguintes temas: *História de vida, Participação Social e Cultura Surda, Trajetória escolar, Trajetória Profissional, O papel do professor surdo - Práticas e Concepções sobre Educação de Surdos*. Para isso, serão realizadas, desde que consentidas, filmagens desses momentos. O foco da entrevista recairá sobre sua história pessoal, compreendendo suas experiências de vida, de formação e de atuação como educador.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Natália Arantes de Godoy, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, e desenvolve o presente trabalho sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Ana Claudia Balieiro Lodi.

Para a realização das entrevistas, a pesquisadora se deslocará para o local indicado pelo entrevistado (a) como mais adequado, não gerando gastos para a sua participação nesta pesquisa. A duração do procedimento poderá variar entre 1 e 2 horas, ficando a critério do pesquisador, em comum acordo com o participante, a decisão de prolongar ou encerrar a entrevista.

Este estudo não apresenta riscos previsíveis, principalmente no que se refere à sua integridade física. Cuidaremos para que não se sinta, de nenhuma forma, constrangido (a) durante as filmagens, respeitando sempre o seu interesse ou desinteresse em falar de determinados assuntos. As pesquisadoras responsáveis comprometem-se em garantir-lhe o sigilo de sua identidade e dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, evitando colocar informações que levem ao seu reconhecimento por outras pessoas.

Podemos considerar o acesso aos procedimentos, resultados e conhecimentos gerados pela pesquisa como um possível benefício proveniente da sua participação. No entanto, não há benefícios materiais ou financeiros previstos ou esperados em razão dessa participação.

As filmagens serão analisadas e utilizadas para a realização desta pesquisa e os dados obtidos serão usados para fins científicos, podendo ser divulgados em artigos e/ou eventos científicos, nos limites da ética.

Após a utilização das filmagens, os vídeos serão desgravados.

Esclarecemos que poderá se recusar a participar deste projeto bem como retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização e sem nenhum prejuízo. Em todo o período da pesquisa poderá buscar, junto às pesquisadoras responsáveis, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive relativos ao método.

Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa, consultar o Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

Este documento foi datado e assinado em duas vias, ficando uma sob responsabilidade da pesquisadora e outra sob a responsabilidade do próprio entrevistado.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Orientadora
Fone: (16) 3602-0375
Universidade de São Paulo

Natália Arantes de Godoy
Mestranda
Fone: (16) 91421775
Universidade de São Paulo

* Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br