

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Discursos sobre pedagogias surdas

Daniele de Paula Formozo

Pelotas, 2013

DANIELE DE PAULA FORMOZO



DISCURSOS SOBRE PEDAGOGIAS SURDAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Madalena Klein

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

F726d Formozo, Daniele de Paula
Discursos sobre pedagogias surdas / Daniele de Paula
Formozo; Madalena Klein, orientador. - Pelotas, 2013.
159 f.

Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1. Pedagogias surdas. 2. Cultura surda. 3. Professores
surdos. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD: 370

Catálogo na Fonte: Maria Fernanda Monte Borges CRB:10/1011
Universidade Federal de Pelotas

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Madalena Klein – UFPel - Orientadora

Professora Doutora Lodenir Becker Karnopp – UFRGS

Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – UFSM

Professor Doutor Jarbas Santos Vieira – UFPel

Professora Doutora Maria Manuela Alves Garcia - UFPel

Agradecimentos

Aos membros da banca examinadora, que qualificaram este trabalho.

Às colegas de orientação, em especial à Ângela e Violeta, pela leitura atenta e pelas excelentes sugestões.

Ao Fernando, pelo auxílio na formatação.

Ao Colégio Municipal Pelotense, que me permitiu a redução de carga horária nesses anos de Mestrado e Doutorado.

Aos respondentes surdos, pela colaboração.

À minha família, que sempre me estimulou.

Ao Gael, que sempre esteve a meu lado, em silêncio.

À Madalena, por tudo.

Resumo

Esta tese investigou como vem se constituindo um campo discursivo que permite pensar e falar em pedagogias surdas, que estão sendo constituídas nas práticas diárias de professores surdos em escolas de surdos. O objetivo do trabalho foi problematizar as marcas que constituem o que vem sendo nomeado de pedagogias surdas nas práticas discursivas desses professores. Nesse campo discursivo há enunciados que destacam a experiência visual e a cultura surda como aspectos inseparáveis das pedagogias surdas. Pode-se observar o quanto esses discursos têm constituído jeitos de nomear os professores surdos. Tais discursos formam esses docentes que acabam por reproduzir esses enunciados em um movimento de contínua afirmação da surdez como diferença cultural e linguística. Como referencial teórico trabalhei com os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e ferramentas foucaultianas como os conceitos de enunciado, discurso, relações de poder/saber e cuidado de si. A partir desse referencial foram analisados textos acadêmicos de autores surdos, entrevistas com professores surdos e observações de aulas de três professoras em uma escola de surdos no interior do Rio Grande do Sul. Nessa materialidade pode-se identificar enunciados recorrentes como experiência visual, uso da literatura, fatores que levam os surdos a escolherem cursos de licenciatura, professor surdo como modelo e outras diferenças na escola de surdos. Diante das análises empreendidas pude observar que não há um discurso único sobre as pedagogias surdas. Elas são plurais e multifacetadas, não podendo ser fixadas por estarem constituindo um campo difuso e não homogêneo que acontece diariamente no encontro de professores e alunos surdos. Esses professores utilizam-se de suas experiências escolares para fazer seus alunos aprenderem os conteúdos desenvolvidos na escola. A língua de sinais media essa experiência e também determina o tipo de aluno que os professores surdos desejam formar: um aluno usuário da língua de sinais e identificado com cultura surda. Há, portanto, enunciados que vêm produzindo verdades sobre as pedagogias surdas e tais enunciados vêm sendo apropriados por pesquisadores e professores surdos.

Abstract

The present dissertation has sought to investigate the emergence of a discursive field that allows us to think and talk about deaf pedagogies, which have been constituted in the daily practices of deaf teachers in schools for the deaf. The aim has been to discuss the markers that constitute what have been named as deaf pedagogies in the discursive practices of those teachers. In this discursive field statements are found that highlight the visual experience and deaf culture. I was able to find the extent in which those discourses have constituted ways to name deaf teachers. Such discourses form those teachers, which end up reproducing those statements, in a movement of a continuous affirmation of deafness as a cultural and linguistic difference. As my theoretical reference, I have worked with Cultural Studies, Deaf Studies, and Foucaultian tools such as the concepts of statement, discourse, power/knowledge relationships, and care of the self. Based on such referential, I have used academic texts by deaf authors; interviewed deaf teachers; and observed classes of three teachers in a school for the deaf in Rio Grande do Sul state. Through such materiality, I was able to identify deaf markers such as the visual experience, the use of literature and the pedagogization of the deaf movement. I have also highlighted recurrent statements used by the deaf teacher as a model, as well as other differences found in the school for the deaf. Based on the analyzes made, I argue for the thesis that deaf pedagogies cannot be captured and cannot be fixed, for they have constituted a diffuse, not homogeneous field – one that takes place in the daily meetings of deaf teachers and students. Those teachers use their school experiences to help their students learn the concepts developed in school. Sign language mediates such experience. It also determines the kind of student deaf teachers want to form: a student who is a sign language user and identifies with deaf markers. Therefore, statements exist that have produced truths about deaf pedagogies. Those statements have been appropriated by deaf researchers and teachers.

Lista de abreviaturas e siglas

FENEIS – Fundação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

TILS – Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PS – Pedagogias Surdas

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Lista de abreviaturas e siglas	8
Sumário	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ALGUNS CONCEITOS	19
1.1 - Estudos Surdos como um campo de resignificação.....	19
1.2 - A centralidade da cultura surda.....	22
1.3 – Pedagogia como cuidado de si	32
1.4 - Foucault e a análise do discurso.....	36
1.5 – Poder e profanação.....	43
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	49
2.1 – A escola de surdos.....	59
2.2 - A formação dos respondentes.....	62
2.3 - A Escola de Surdos	68
2.4 - O que vem sendo escrito sobre pedagogias surdas	73
CAPÍTULO III – DISCURSOS E PRÁTICAS DAS PEDAGOGIAS SURDAS..	77

3.1 – Pedagogias da diferença – possibilidades para pensar as pedagogias surdas.....	78
3.2 - Currículo e cultura surda	83
3.3 - Enunciados recorrentes.....	92
3.3.1 - Experiência visual.....	92
3.3.2 - Uso da literatura.....	96
3.3.3 – Professores surdos: única opção de carreira?.....	100
3.3.4 - Professor surdo como modelo.....	104
3.3.5 - “Ele não é só surdo”: a inclusão na escola de surdos.....	109
PARA FINALIZAR	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Pedagogia que os surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que influa na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. (REIS, 2008, p. 40).

Sou professora de alunos surdos há mais de dez anos em uma escola de inclusão. Leciono Português como segunda língua e as dificuldades encontradas em minha prática docente me fizeram aprender Libras e buscar referencial teórico para trabalhar com esses alunos. Leituras e participação em eventos me levaram ao Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFPel, dentro da linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente¹, na qual pesquisei sobre currículo e educação de surdos (FORMOZO, 2008). No prosseguimento dos estudos de Doutorado, interessei-me em pesquisar a maneira como os professores surdos ensinam as crianças. Gladis Perlin (2006) e Paddy Ladd (Ladd e Gonçalves, 2011), pesquisadores surdos, utilizam o termo pedagogia surda, que decidi utilizar nesta Tese para me reportar às práticas pedagógicas de professores surdos com alunos surdos².

Esta Tese tem como foco de pesquisa as pedagogias surdas. Utilizo o termo pedagogias surdas no plural pela impossibilidade de se nomear algo único e fixo, mas sim por se constituírem em uma multiplicidade de

¹ A linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente tem como preocupação desenvolver investigações, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que tenham como foco o currículo, os processos de profissionalização dos professores e o trabalho docente nas suas relações com os temas da cultura e das identidades. <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/linhas-de-pesquisa-do-mestrado-e-doutorado>(acessado em 02/02/2012).

² Desde a década de 90 do século XX o termo Pedagogia Bilingue para surdos é usado para se referir às práticas pedagógicas de professores surdos e ouvintes em que Libras e Português estão em relação. Esse termo vem sendo utilizado nos textos das políticas de inclusão. Trazer pro texto e falar mais. Será que falamos em coisas diferentes?

possibilidades de dizer sobre o fazer docente de surdos. As pedagogias surdas estão sendo constituídas nas práticas diárias dos professores surdos. Nos últimos anos vários desses professores têm assumido turmas em escolas de surdos e também têm lecionado a disciplina de Libras nessas escolas, em escolas de inclusão e em universidades.

Pensei nas pedagogias surdas que acontecem entre professores e alunos surdos pela riqueza cultural e linguística nas salas de aula das escolas de surdos, onde a Libras é a primeira língua compartilhada pelos alunos e pelo professor e a condição linguística é o determinante da ação pedagógica. Ao se pensar no surdo como um sujeito que interpreta o mundo por meio da experiência visual e como participante de uma comunidade cultural mediada pela língua de sinais, me pareceu interessante pesquisar e problematizar o fazer docente desses professores bem como o que se diz sobre essas práticas.

A pesquisadora surda Mônica Martins descreve seu trabalho como professora de surdos identificando as marcas culturais comuns a ela e aos alunos.

[...] um professor surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção de seu processo identitário como docente surdo. [...] Assim, pode compreender que se trata de um processo único e complexo, no qual nós nos apropriamos dos sentidos da nossa história, de como reconhecemos e nos identificamos e de como somos reconhecidos no contexto social e educacional em que vivemos ou trabalhamos como professores surdos (MARTINS, 2010, p. 49).

Penso que a prática do professor surdo é de extrema importância e ele pode fazer diferença na construção das identidades³ da criança surda

³ Utilizo o termo identidade no sentido dado pelos Estudos Culturais, que a concebe como relacionada à cultura do grupo **em que** o sujeito está inserido. As identidades são múltiplas, multifacetadas e não são fixas. As identidades surdas se relacionam com a experiência visual e são mediadas pela língua de sinais, estando relacionadas à diferença surda.

compartilhando com ela sua cultura e sua experiência visual por meio da língua de sinais. Mônica Martins (2010) afirma que a pedagogia surda rompe com o modelo ouvinte, resgatando a história e a cultura dos surdos, e para marcar a diferença cultural surda apresenta-se como uma luta cultural e linguística para respeitar as identidades surdas.

A autora cita muitas vantagens em a criança surda ter um professor surdo pelo fato de esse conhecer estratégias para ensinar a L2, o Português escrito, por meio da mediação com a experiência visual e da própria Libras. O encontro entre um surdo adulto e uma criança surda e a utilização de uma língua em comum enriquecem o processo pedagógico ao mesmo tempo em que colabora para a construção das identidades dos alunos.

Reconheço a importância de as crianças surdas compartilharem uma língua entre si e com o professor surdo, porém as identidades surdas não se constituem apenas nessa relação.

Julgo importante referir-me à questão da nomenclatura. Nesta Tese utilizei o termo pedagogias surdas para me referir às práticas de professores surdos com alunos surdos. Vieira-Machado define a pedagogia surda como

Pedagogia criada pelos surdos que tem como princípio norteador o respeito pela diferença surda e pela língua de sinais nos espaços escolares. Também prima pelo professor surdo e pelos surdos como pensadores principais de suas bases (2012, p. 157).

A autora também fala sobre a pedagogia bilíngue, referindo-se às práticas pedagógicas de professores ouvintes e surdos fluentes em LS e em Português, com alunos surdos. Essa terminologia, juntamente com *escola bilíngue* está circulando nos discursos das atuais políticas educacionais dirigidas

aos surdos⁴. O movimento surdo tem negociado o slogan da escola bilíngue para tensionar as políticas de inclusão.

Vieira-Machado lembra que a educação bilíngue tem sido a palavra de ordem nos movimentos surdos brasileiros e nas discussões sobre inclusão dos alunos surdos, afirmando que é necessário pensar o surdo como um sujeito cultural que possui língua, identidade e história.

A pedagogia bilíngue pressupõe um espaço de negociação entre duas línguas: a Libras e o português escrito, pressupondo também um compromisso político em uma escola onde haja a presença de professores bilíngues surdos e ouvintes e de TILS.

Nesta Tese resolvi falar de pedagogias surdas e defini meu problema de pesquisa: como vem se constituindo um campo discursivo que permite pensar e falar em pedagogias surdas. Meu objetivo foi problematizar as marcas que constituem o que vem sendo nomeado de pedagogias surdas nas práticas discursivas dos professores surdos.

Como objetivos específicos, nesta tese, procurei:

- Entender como as pedagogias surdas vêm se constituindo como campo discursivo nos Estudos Surdos a partir da idéia da surdez como diferença.
- Identificar os enunciados recorrentes presentes nos discursos sobre as pedagogias surdas.

⁴ O Instituto Nacional de Educação de surdos – INES é a instituição responsável pela implementação do Curso de Pedagogia Bilíngue – EAD - dentro do *Programa Viver sem Limites* - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Este programa tem a articulação da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República.

- Analisar os discursos dos professores surdos sobre pedagogias surdas.
- Analisar as práticas pedagógicas das professoras surdas.

A marca primordial dos surdos é atravessada pela experiência visual por meio da qual eles mediam sua experiência no mundo, negociando e construindo significados. A língua de sinais constitui-se como um dos traços identitários, as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a cultura surda, que contém a prática social dos surdos e os significados que eles dão a essa prática⁵.

A surdez é uma das marca que historicamente identifica os surdos entre si e os diferencia dos ouvintes. Ela está inscrita no corpo e através dela são produzidos significados que, dentro de disputas de poder, constituem diferentes formas de ser no mundo. Definir a falta de audição como a única marca surda implicaria a idéia de deficiência e a necessidade de normalização (LOPES, 2007), além de distanciar a possibilidade de pensar a surdez como diferença.

Para a realização da pesquisa, escolhi observar o trabalho das professoras surdas que lecionam em uma Escola de Surdos⁶ no sul do país. Uma delas é regente de uma classe de segundo ano do Ensino Fundamental. As outras duas lecionam a disciplina de Libras como componente curricular da Educação Infantil ao nono ano. Todos os alunos dessas professoras são surdos. Analisei também o discurso dessas e de outros professores surdos, bem como alguns enunciados sobre Pedagogias Surdas, conforme explico no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos.

⁵ Abordarei o conceito de cultura surda na sub-seção 1.2 – A centralidade da cultura surda.

⁶ Utilizo o termo escola de surdos (em letras minúsculas) quando falo dessas escolas de maneira geral. E utilizo Escola de Surdos (em letras maiúsculas) para me referir à escola onde desenvolvi minha pesquisa.

Escolhi a escola de surdos para esta investigação por acreditar que nesse espaço a cultura surda se manifesta mais livremente do que em espaços de inclusão e conseqüentemente as pedagogias surdas podem ser mais bem observadas, pois suas marcas são mais evidentes no encontro entre professoras e alunos surdos, não necessitando a mediação de um Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

A escola de surdos constitui-se em um espaço de resistência e de produção da cultura surda. A comunidade surda sempre luta pela escola de surdos, pois no contexto de educação no Brasil porque a escola de surdos é um local privilegiado para a aquisição da LS, pois lá se dá o encontro surdo-surdo, muito importante para os processos de identificação. Para Ladd (2011), pesquisas na área da linguística têm demonstrado que os surdos começam a aprender sua primeira língua quando começam a estudar na escola de surdos, decodificando as regras gramaticais básicas da LS. A LS, então, passa a ser consumida nesses espaços. Morais também argumenta em favor da escola de surdos, ressaltando sua relação com os movimentos surdos:

A necessidade da escola de surdos vem da fusão entre os movimentos de resistência e identidade, pois é a partir desses mecanismos que a comunidade surda luta e resiste aos movimentos oficiais e discursivos, luta por um espaço onde possa experimentar sua diferença e para que, no futuro, as próximas gerações passem por outros movimentos, não mais em luta por uma língua e por um espaço próprio de aprendizagem, mas que sejam outras lutas, outros movimentos, outras resistências. (MORAIS, 2008, p. 44).

A necessidade das escolas de surdos constitui-se a partir de relações de poder e de resistência. Foucault pensa o poder como produtor de saberes. As relações de poder que instituem discursos de normalização dentro de lógicas binárias entre ouvintes e surdos produziram saberes a respeito da educação destes. No início do século XXI vários professores surdos obtiveram formação acadêmica em nível de curso normal, graduação e pós-graduação, estabelecendo outras relações de poder. Essas condições de possibilidades construíram um conjunto de estratégias que tomam marcadores surdos como potencializadores da aprendizagem, o que chamarei aqui de pedagogias surdas.

Alguns enunciados que circulam atualmente no campo discursivo da educação de surdos, estabelecendo o que podemos entender por virada epistemológica, fizeram com que a surdez fosse considerada uma experiência visual, o que fez com que se relativizassem os discursos que nomeavam o surdo como deficiente. Ouso dizer que, em alguns casos, surdos que concluíram o ensino superior e se tornaram especialistas, mestres e doutores muitas vezes profanaram as expectativas produzidas a partir de campos discursivos constituídos em tempos e espaços determinados.

Desde que os primeiros surdos passaram a ser professores na escola fundada pelo Abade L'Épée em Paris, no final do século XVIII, novos jeitos de ensinar foram surgindo, a partir da língua de sinais e da experiência visual compartilhada entre alunos e professores surdos. Por muito tempo esses professores foram retirados das salas de aula, pelo fato de um conjunto de saberes darem sustentação ao que se acreditava por muito tempo em relação ao uso da língua de sinais (LS) – de que ela prejudicaria a oralização dos surdos e sua consequente aprendizagem. Hoje as LS foram reconhecidas e oficializadas como língua nacional em muitos países, inclusive no Brasil, e os professores surdos estão ocupando lugares nas escolas e (re) construindo pedagogias surdas, (re) inventando um jeito de ensinar nos espaços das salas de aula onde antes apenas os ouvintes exerciam o papel de professor.

Apoiada em ferramentas foucaultianas como a noção de enunciado, discurso, formação discursiva e as relações de poder-saber, examinei discursos produzidos por esses surdos, que com suas rupturas profanaram o ambiente acadêmico e as escolas de surdos, na medida em que ocuparam espaços como professores nessas instituições.

Entendo discurso como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação, e através dos quais é definido o que chamamos de realidade, o que inventamos como verdade (FOUCAULT, 2005). Esses enunciados se constituem dentro de um sistema que determinam, em uma

época específica, o que é passível de ser dito e quem pode dizê-lo⁷. O discurso é mais do que uma simples referência a algo, mas um emaranhado de enunciados permeados por relações de poder, que constrói, a partir de suas regularidades, uma rede conceitual que pode definir condições de possibilidade.

Esta Tese está dividida em capítulos a fim tornar mais clara a argumentação. Assim o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que utilizei, como os Estudos Surdos e conceitos cunhados por Michel Foucault como a noção de enunciado e discurso e as relações de poder/saber. Trabalho também a centralidade da cultura surda e a idéia da pedagogia como uma tecnologia de cuidado de si.

No capítulo II explico os caminhos investigativos. Começo argumentando sobre a importância da escola de surdos para as comunidades surdas para em seguida escrever sobre os respondentes e da Escola de Surdos onde observei aulas. Discuto os procedimentos metodológicos e apresento dissertações e teses que tratam de pedagogias surdas encontradas em minha pesquisa.

O Capítulo III trata dos achados da pesquisa, produzidos a partir de meu olhar interessado no decorrer da investigação. Saliento, contudo, que alguns excertos de entrevistas de surdos são analisados também nos demais capítulos. Organizo a discussão das pedagogias surdas a partir dos conceitos de diferença cultural e do currículo, para depois evidenciar os enunciados recorrentes encontrados nos textos acadêmicos de surdos, nas entrevistas e nas observações, a saber: experiência visual, literatura, professor surdo como modelo e outras diferenças.

Em “Para finalizar” procuro sistematizar os achados da pesquisa procurando responder aos objetivos propostos nesta Tese e lançar questões para outras investigações.

⁷ Na seção 1.4 desta Tese tais conceitos são mais bem explicados.

CAPÍTULO I – ALGUNS CONCEITOS

Neste capítulo procuro explicar alguns conceitos que utilizei como ferramentas nas análises desta Tese. Tais conceitos mostram as bases teóricas que me nortearam para pensar os discursos das pedagogias surdas.

1.1 - Estudos Surdos como um campo de resignificação

[...] Ao partirem da concepção de que a surdez é inventada, os autores envolvidos não ignoram a sua materialidade no corpo daquele que não ouve, mas afirmam que, sobre esse corpo, verdades forjadas em distintos campos de saber inscrevem-se determinando formas de olhar e posições de sujeito dentro de intrincadas redes de relações. Culturalmente, produzimos o normal, o anormal, o deficiente, o surdo, a escola inclusiva, a escola especial, a surdez como uma marca clínica, uma marca cultural etc. Qualquer produção e entendimento, portanto, estará marcada pela cultura e pelas verdades que nela construímos (LUNARDI-LAZZARIN, LOPES e MACHADO, 2010, p. 14).

Esta citação faz parte da apresentação de um dossiê sobre educação de surdos. De início, as organizadoras julgam ser interessante identificar a posição teórica e metodológica dos textos que compõem a revista. Compartilho com essas pesquisadoras e penso ser importante mostrar meu olhar sobre a educação de surdos a partir da concepção de que a surdez é inventada, é uma produção discursiva, cultural e linguística mediada pelo uso da língua de sinais. Distancio-me das concepções que pensam a surdez a partir de um olhar clínico,

em que os sujeitos surdos são considerados deficientes e necessitam ser normalizados a partir dos modelos ouvintes.

A surdez é inventada pelos discursos ouvintistas que por muito tempo disseram como os surdos deveriam se narrar e se olhar a partir de normativas ouvintes e entendendo-se como deficientes (SKLIAR, 1998). Mas ela também é inventada pelos discursos surdos que muitas vezes instituem um modelo de surdo ideal, usuário da LS, que se recusa a oralizar e que participa das lutas políticas. Há normalização também dentro da comunidade surda. Há um movimento sendo produzido por meio de um conjunto de estratégias discursivas – pedagógicas, culturais, linguísticas e políticas – que vão conduzindo, em meio a relações de poder-saber, as formas da surdez na contemporaneidade.

Diferentes discursos produzem formas de narrar os surdos a partir de um conjunto interessado de significados produzidos desde uma norma, surda ou ouvinte. Não há, contudo, discursos falsos e verdadeiros nessas normalizações. Na perspectiva foucaultiana não interessa saber se um discurso é ou não verdadeiro, mas sim quais os seus efeitos e quais os significados que produz e de que maneira interpela os indivíduos por meio de relações de poder.

As invenções acontecem a partir de discursos e se dão neles, mediadas por múltiplas relações de poder. E os discursos produzem outras formas de ser sujeito. No caso dos surdos, não há como negar a materialidade da surdez, que é um marcador cultural primordial (LOPES, 2007), mas há que se analisar como, através da história, os surdos foram nomeados. O lugar do qual penso a surdez tem como base os Estudos Surdos, que inspirados pelos Estudos Culturais pensam a surdez na perspectiva da diferença. A partir de estudos de orientação pós-estruturalista, vários pesquisadores têm produzido discursos dentro dessa formação discursiva. Segundo Skliar (1998), os Estudos Surdos não problematizam a surdez, mas sim as representações hegemônicas que

durante muito tempo fizeram com que ela fosse considerada uma deficiência. Trata-se de outra epistemologia em relação à surdez.

Os Estudos Surdos constituem-se em um campo teórico de múltiplas inspirações, algumas delas a partir dos Estudos Culturais, e entendem a surdez como uma diferença cultural. Existe um campo de lutas por significados construídos nas relações de poder que se dão no interior das comunidades surdas e que são nomeados pelos surdos como cultura surda. Essa cultura, marcada pela resistência, produz identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados através da experiência visual. Os Estudos Surdos são um espaço de discussão e pesquisa da surdez que procuram problematizar os discursos que inscrevem o surdo como um deficiente. E é nesse espaço que há a possibilidade de subverter as representações historicamente produzidas nas quais o surdo é nomeado como um anormal que necessita ser reabilitado.

Assim os surdos, historicamente localizados no discurso da deficiência e da reabilitação, em alguns espaços foram deslocados para o discurso da diferença cultural, ainda que nesse discurso também haja práticas de normalização. Eles formam um grupo minoritário que luta para que sua cultura seja reconhecida além do discurso de anormalidade e de patologia que as oposições binárias ouvinte/surdo insistem em fixar. "A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica" (SKLIAR, 1998, p. 28).

Os Estudos Surdos compreendem a surdez significada dentro de um campo onde a resistência às tentativas de normalização define as formas de olhar e narrar. A surdez não é encarada como um déficit, mas como um marcador cultural e identitário. A partir dessa perspectiva é possível pensar em currículos e pedagogias surdas.

A cultura surda é produzida por meio de marcas que são passadas de geração a geração. Como a grande maioria dos surdos nasce em famílias de

ouvintes, podemos pensar a geração em termos de surdos mais velhos ensinando surdos mais jovens, não necessariamente da mesma família, mas da mesma comunidade. E em uma comunidade onde haja uma escola de surdos, essa escola é um importante lócus de transmissão cultural dos discursos que circulam entre a comunidade surda.

1.2 - A centralidade da cultura surda

Então, quando os surdos utilizam este termo “próprio do surdo” o significado dele é justamente o que nós estamos abordando hoje cultura surda (Marianne Stumpf⁸).

Em Estudos Surdos a cultura não é só a questão de surdez, a cultura surda envolve muito mais do que isto. A cultura surda envolve valores da língua de sinais, das identidades e da diferença cultural, da pedagogia dos surdos adquiridos ao compartilhar entre os povos surdos. Os surdos têm um jeito próprio de ‘se virar em’ qualquer situação para o mundo já visto, de forma visual e não auditiva (REIS, 2008, p.39).

Há um enunciado que circula no campo da educação de surdos tanto nos espaços acadêmicos como dentro das comunidades surdas. Esse enunciado refere-se à experiência visual e trata do que é *próprio do surdo*, dizendo que é necessário trazer a cultura surda para a sala de aula. A cultura surda se constitui como um regime de verdade no campo dos Estudos Surdos, sendo central nos movimentos surdos.

A comunidade surda reivindica o reconhecimento de sua cultura; a academia procura entendê-la e analisar suas produções; os espaços educativos são conclamados a promovê-la; os gestores das políticas públicas questionam sua existência (GOMES, 2011a, p. 123).

Não há como pensar em pedagogias surdas sem pensar na cultura surda. Tais termos são inseparáveis nos discursos que analisei, tanto nos textos acadêmicos quanto nas entrevistas dos professores surdos.

⁸ Excerto de depoimento de Dra. Marianne Stumpf, professora da UFSC, registrado no documentário *Ser é ver sentir* (CRATEUS e BARBOSA, 2012).

Portanto, decidi nesta Tese problematizar o que se costuma dizer sobre a cultura surda, buscando conceituá-la a partir dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Em uma concepção histórica linear, a palavra cultura tem sua origem etimológica no termo latino *cultus*, que significa *lavar a terra, cultivar, cuidar, ocupar-se com*. Com o passar do tempo, esse significado foi ampliado para o cultivo da mente e acabou por separar as pessoas em dois grupos: os que possuíam e os que não possuíam cultura, os letrados e os iletrados, a cultura erudita e a cultura popular. Essa divisão era produzida a partir de uma disputa de poder associada a interesses econômicos e políticos. Por cultura passou-se a designar as artes plásticas, a literatura, a música erudita, enfim, o que a humanidade tinha produzido de melhor (VEIGA-NETO, 2006).

Dentro da perspectiva da Antropologia o termo cultura ampliou seu significado, não mais se refere somente às artes plásticas, à música erudita, à literatura. Também não faz mais sentido falar em cultura de elite e cultura popular, mas sim compreender que existem diferentes culturas produzidas em diferentes grupos culturais. Segundo Yúdice (2006), mesmo depois de a Antropologia ter deslocado as concepções elitistas de cultura, ainda existem, obviamente, disputas de poder entre diferentes manifestações culturais, mas não há como julgar uma determinada manifestação cultural superior à outra.

Para os Estudos Culturais, as culturas são sistemas de significados que dão sentido às práticas dos seres humanos, organizando as condutas e instituindo sentidos (HALL, 1997). A cultura é construída dentro de um campo em que há diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, que disputam a significação. A cultura, assim, define a forma como as pessoas de determinados grupos devem ser e agir. Não há como pensar em cultura sem pensar em relações de poder (SILVA, 2004).

A cultura seria, então, toda criação humana resultante das relações entre os indivíduos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de diferentes modos de vida, tanto na ordem material – transformações na natureza - como

na ordem imaterial: artes plásticas, música, teatro e literatura, entre outras manifestações. Os indivíduos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios.

Nestor Canclini (1997) problematiza a divisão entre o culto, o popular, e o massivo. O culto seriam as manifestações culturais recomendadas pela história da arte, a literatura e o conhecimento científico. O campo do popular pertence à antropologia e ao folclore enquanto o massivo seria produzido pela indústria cultural como algo descartável.

É necessário demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura, e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente. [...] Precisamos de ciências sociais nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente (CANCLINI, 1997, p. 172).

Este autor sustenta que há hoje em dia novas formas de organizar as construções culturais sem passar por binarismos do tipo culto/popular, tradicional/moderno, pois essas divisões foram cristalizadas na tradição (1997). Podemos compreender a cultura – e em especial a cultura surda – como em constante construção por meio das disputas por significados. Canclini pensa na cultura como um poder oblíquo. A hibridização cultural faz com que as relações de poder não se situem mais somente em um eixo vertical, mas que se potencializem em redes oblíquas.

A partir dessa perspectiva podemos ver a cultura mediando as relações sociais, atribuindo sentidos, interpelando indivíduos, construindo e desconstruindo identidades. A cultura é central na vida contemporânea.

Cultura é entendida como o conjunto de processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros. Cultura não se reduz, pois, aos conjuntos de significados compartilhados, mas envolve, também, os sistemas de significação que os seres humanos (diferencialmente situados em redes de poder) utilizam para definir o que significam as coisas e para

codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (MEYER, 2012, p. 52).

Os Estudos Culturais pensam a cultura como um campo de disputas de poder entre diferentes grupos sociais em torno da produção de significados, mediados pelas diferentes posições nas redes de poder. Esses significados produzem identidades e diferenças.

Hall (1997) pensa as identidades como interpelações dos discursos culturais, a partir dos quais assumimos determinadas posições de sujeitos. Dessa forma, as identidades são construídas através da e na cultura. As identidades são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

Os significados não são o resultado de uma essência, mas são produzidos no jogo da linguagem, nos discursos. E no interior de relações de poder que decidem qual é o significado mais verdadeiro e que deve reger as práticas sociais de determinados grupos de indivíduos. Assim, as práticas sociais que pretendem impor significados são também culturais (HALL, 1997).

A cultura, imbricada em relações de poder institui significados e localiza os indivíduos dentro de seu lugar social. A cultura, por meio da governamentalidade, internalizou o controle social, modelando comportamentos (YÚDICE, 2004). As identidades são construídas na imersão cultural de grupos sociais e as lutas por reconhecimento da diferença são de fundo cultural.

Há uma forma de cidadania cultural na medida em que diferentes grupos sociais reivindicam o direito cultural de ser diferentes (YÚDICE, 2004). Os surdos lutam pelo direito de usar sua primeira língua, a LS, de ensinar essa língua e a cultura surda a seus filhos e de participar da comunidade surda. A cultura é a base das reivindicações dos surdos, que lutam para que as políticas

educacionais lhes garantam o direito de aprender e ensinar a LS nas escolas de surdos e de inclusão, o que é fundamental para o reconhecimento da língua e da cultura surda.

Yúdice (2004) fala da cultura, fundamentada na diferença, como um recurso que promove o desenvolvimento econômico. Existe uma relação estreita entre consumo e cultura nos processos de significação. Ao consumo, além da mera aquisição de um objeto, estende-se também à posse dos significados. A cultura surda tem sido consumida na forma de camisetas com o alfabeto surdo e com inscrições do tipo: *100% surdo*. Há no Brasil duas editoras que trabalham quase que exclusivamente com a divulgação da cultura surda, produzindo DVDs, CD-ROMs e livros de histórias infantis em língua de sinais, cursos de Libras, e publicando livros de autores surdos⁹. A estratégia de colocar as reivindicações no mercado garante a visibilidade da diferença.

Segundo o conteúdo da cultura diminui em importância à medida que a utilidade da reivindicação da diferença como garantia ganha legitimidade. O resultado é que a política vence o conteúdo da cultura. (YÚDICE, 2004, p. 43).

Pesquisadoras do GIPES desenvolvem, desde 2008, um projeto de pesquisa intitulado *Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira*, em que mapeiam e analisam os artefatos culturais surdos que circulam nos espaços formais, através de editoras, e de espaços informais, como vídeos postados no Youtube, a partir da concepção da cultura surda como “espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças” (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.16).

A partir dessa concepção da cultura como central, diferentes grupos culturais – como os surdos, por exemplo, constroem seus significados e suas práticas sociais, instituindo sua própria cultura, sempre inscrita no interior das

⁹ <http://www.lsbvideo.com.br> e <http://editora-arara-azul.com.br>.

relações de poder. A cultura define não somente como o mundo deve ser, mas como as pessoas devem ser.

Os Estudos Culturais, tornando central a questão da cultura, permitem compreender a cultura surda não como uma subcultura ouvinte criada para compensar a falta de audição, mas sim como uma cultura minoritária, cultura diferente, com outras formas de significação.

El compromiso de los Estudios Culturales con El re-descubrimiento y la representación de las "vozes" oprimidas confirma inmediatamente su relevancia para el estudio cultural sordo. De la misma manera, [...] la validación de la cultura subalterna va necesariamente junto a la creación de cambios políticos, al revelar las dimensiones ocultas de las fuerzas capitalistas y de la política cultural. Estas teorías nos permiten ir más allá de las posiciones antropológicas, y hacen posible una lectura de las culturas sordas como culturas de resistencia, e incluso como culturas opositivas (LADD, 2011, p. 218).

Eu diria que *as forças capitalistas e a política cultural* estão embebidas de disputas de poder entre surdos e ouvintes, e até mesmo entre surdos e surdos, no sentido de marcar o espaço da cultura surda e definir suas marcas culturais características.

Por meio das práticas sociais os discursos dentro das comunidades surdas, atravessados pela experiência visual e imersos em relações de poder produziram outros saberes, e esses saberes produziram um novo tipo de sujeito surdo. (GOMES, 2011). O modo de esses sujeitos significarem e ressignificarem o mundo vem produzindo aquilo que é denominado de cultura surda. Klein e Lunardi (2006) falam da cultura surda como um campo de lutas por significados entre os quais vêm se reafirmando as identidades surdas.

Para Lopes (2010), a cultura surda é construída em um grupo de pessoas que vive a experiência visual de forma semelhante. A cultura surda possibilita que os sujeitos surdos organizem suas lutas políticas. A mobilização política permanente se apresenta como um imperativo cultural no sentido de que é necessária para marcar a diferença surda. Para Camatti (2013), é um

enunciado recorrente entre os surdos que a comunidade surda se articula a partir de uma retórica sobre sua cultura.

Ladd (2011) afirma que os atos cotidianos dos surdos representam uma forma de resistência coletiva. Diariamente os surdos vivem sua experiência visual, construindo seus significados culturais dentro de um mundo hostil, um mundo predominantemente ouvinte.

A ideia da cultura surda subverte as concepções da surdez como deficiência. Os surdos, quando narram a si mesmos, não se vêem como pessoas a quem falta a audição, mas como pessoas que se comunicam através de uma língua de modalidade visual. Não que a surdez deixe de existir, ela está presente, marcada na materialidade dos corpos, mas o que produz a cultura surda não é a surdez biológica, mas sim a experiência visual.

Os Estudos Surdos entendem a surdez como uma experiência visual que produz uma cultura própria, estabelecida pelo uso da língua de sinais. A língua constitui-se como um dos traços identitários, as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A cultura surda está atravessada pela experiência visual, que para além da LS pode ser exemplificada pelos sinais com que os surdos *batizam* as pessoas, bem como pelas metáforas e piadas visuais.

A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a sua cultura. De acordo com Lopes, "O caráter comunitário implicado no olhar surdo posiciona os sujeitos nas tramas da experiência que os fazem desenvolver sentimentos de pertencimento a um grupo surdo" (2007, p. 52).

Gomes (2011, p. 12) refere-se a um discurso purista sobre cultura surda, que a concebe como um conceito fixo e essencialista. Tal discurso foi construído por meio de estratégias políticas que produzem significados sobre a

surdez. Ladd (2011) admite que há um essencialismo entre os surdos no sentido de defender a existência da cultura surda, justamente pelo fato de a comunidade surda ser minoritária e heterogênea e sentir-se pressionada a construir uma unidade, uma essência, uma identidade única a fim de lutar por seus direitos. Tal essencialismo acontece em muitos movimentos sociais.

Em tempos de globalização, o tempo e o espaço foram comprimidos, havendo um deslocamento das manifestações culturais consideradas locais para manifestações globais. A partir desse fato há uma tendência à homogeneização cultural, no sentido de apagarem-se as diferenças locais, que sobrevivem apenas na forma do folclore, do exótico. Entre as formas de resistência das culturas locais frente ao poder homogeneizante há o nacionalismo e o fundamentalismo (HALL, 1997). O autor argumenta ainda que quem precisa de identidade, de uma identidade fixa e marcada, são os movimentos sociais. Nesse sentido entendemos a necessidade de o movimento surdo marcar sua diferença cultural (HALL, 2000).

Gomes (2011) afirma que a cultura surda vem assumindo um papel fundamental na constituição do sujeito, mas de uma forma essencializada, pois é apresentada como um conceito universal. A autora observa que os surdos referem-se à cultura surda como uma essência que sempre existiu e era nomeada como "próprio do jeito surdo" (2011, p. 18). O discurso de que existe uma cultura surda está presente na maioria dos surdos, como se ela já existisse desde sempre, esperando apenas o momento de ser descoberta pelos surdos. Apesar de ser uma construção discursiva, a cultura surda é uma verdade instituída no interior da comunidade surda, e essa verdade vem sendo enunciada cada vez mais nas discussões acadêmicas (GOMES, 2011). E seus efeitos vêm produzindo sujeitos surdos.

Assim, os efeitos do consumo cultural estão diretamente relacionados à produção da subjetividade surda, uma vez que, tem efeitos tão potentes de verdade que são constitutivos também. As práticas discursivas referentes à cultura vão produzindo os sujeitos que pertencem a ela. O risco que se corre é o de fechar, enclausurar a cultura na tentativa de nomeá-la (GOMES, 2011, p. 36).

Segundo a autora, pensar que existe uma cultura surda universal é uma forma de impor um modelo fixo aos diferentes grupos existentes nas diferentes comunidades surdas, como se fosse possível haver um sujeito constituído por uma única cultura e como se não houvesse entre os membros dessas comunidades diferenças econômicas, de etnias, de gênero, de idade ou de orientação sexual. Há entre esses membros disputas de poder em redes cada vez mais capilares, e tais disputas atravessam os padrões culturais compartilhados.

Gomes (2010) entrevistou surdos em sua dissertação de Mestrado, e observou que para muitos deles a cultura surda é inata, naturalizada, quase um fator biológico, em um discurso reducionista que acaba engessando o conceito de cultura. O que alguns surdos argumentam é que, embora o surdo nasça com essa cultura, ela só é *despertada* no contato com a comunidade surda. Existiria, então, uma essência cultural surda pronta para ser desvelada.

Os ouvintes envolvidos na comunidade surda – TILS, professores, pesquisadores e familiares de surdos – não participariam totalmente da cultura surda. Há, dessa forma, um caráter seletivo que indica quem pode ou não ter acesso à cultura. Alguns surdos, por exemplo, pensam que somente um surdo pode lecionar Libras, embora haja vários ouvintes fluentes nessa língua e que a partir de uma formação pedagógica poderiam ensiná-la. Essa questão apresenta um caráter de reserva de mercado, pois por essa lógica os empregos de professores de Libras estariam garantidos aos surdos. Essa também é uma maneira de garantir a pureza cultural.

Cada vez mais, os processos de hibridização cultural se intensificam entre surdos ou ouvintes, e, se a racionalidade cultural está calcada nos encontros para a "purificação" da espécie e "vigilância" dos indesejáveis visitantes ouvintes, a globalização pode ser significada como ameaça constante (GOMES, 2010, p.71).

Essa vigilância e a tentativa de purificação da cultura surda deslocaram o binarismo ouvinte/surdo para outra oposição binária: o surdo culturalmente puro e o surdo *comum*, aquele que foge dos padrões culturais estabelecidos e

fixados pelas comunidades surdas. Gomes (2010) afirma que o conceito de cultura surda não tem mais um referente ouvinte, mas sim um padrão cultural surdo bastante essencialista.

Klein e Lunardi (2006) afirmam que a cultura surda não é apenas a negação da cultura ouvinte por entenderem que as relações de poder entre surdos e ouvintes não são verticais; ao contrário, essas relações estão constantemente em movimento e são bastante fragmentadas, por isso não há como pensar as culturas surdas e ouvintes como sendo puras e homogêneas. Ainda nessa direção Lunardi (2008) escreve que há uma forma igualitária de entender a diferença entendida como uma essência, como uma única forma de ser surdo, ignorando os múltiplos processos de construção da diferença surda.

Podemos observar que há no movimento surdo o que poderíamos chamar de etnocentrismo surdo. Uma espécie de essencialização de um modelo surdo, do surdo sinalizador, militante e com identidade definida. Em minha prática como professora de surdos vejo que alunos que fogem a esse modelo costumam ser criticados na comunidade surda. Como por exemplo, posso citar os surdos que usam aparelho auditivo, como também aqueles que não querem estudar em turmas exclusivas de surdos. Vejo uma grande resistência dos colegas em relação à postura e às idéias desses.

Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) entendem a cultura surda como híbrida e heterogênea, e situada na fronteira e não como uma cultura fechada. Reconhecem que há o perigo de um essencialismo quando os surdos buscam homogeneizar os significados a fim de recuperar histórias perdidas – ou inventadas.

A cultura surda mostra-se como um campo de lutas sobre significação, um campo de poder e de resistências, marcado por essencialismos nem sempre estratégicos. A questão cultural surda é inesgotável justamente porque o enunciado que diz do que é “próprio do surdo” está presente nas comunidades surdas e no discurso acadêmico dos Estudos Surdos. Eventos como o Festival

da Cultura Surda que aconteceu em Porto Alegre em 2011 provou que essa cultura é um recurso e para além da política pode ser consumida no mercado. Gomes (2010) traduz brilhantemente a questão cultural surda ao dizer

Sendo assim, a cultura surda é significada como língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida a. É interessante perceber que nessa discussão podemos perceber em certos momentos a quebra dos essencialismos presentes na descontinuidade discursiva de alguns sujeitos (GOMES, 2010, p.71).

A cultura surda continua em uma arena de lutas para fixar os significados em um imperativo conceitual (GOMES, 2011). Porém, penso que é necessário problematizar esses imperativos a fim de pensar a cultura surda como possibilidades nas quais as identidades possam ser constantemente ressignificadas. Segundo Klein e Lunardi

A possibilidade de os estudantes surdos viverem em um espaço de fronteira é a de viver uma experiência anticentradora, na medida que o espaço escolar seja constantemente modificado. Nesse espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou uma superação de uma em relação à outra (2006, p. 21).

A resistência construída nos movimentos surdos não deve se resumir a lutas oposicionais entre surdos e ouvintes, pois tais oposições binárias acabam por excluir do movimento os surdos que não compartilham de uma identidade fixa, de uma maneira única de ser surdo. Tais lutas acabam por desarticular os surdos, produzindo argumentos para as políticas inclusivas (LOPES, 2011).

Essa discussão me parece relevante para pensar as pedagogias surdas como uma marca cultural surda justamente porque os enunciados proferidos por pesquisadores e professores surdos referem-se à cultura como um elemento imprescindível nas salas de aula com professores e alunos surdos.

1.3 – Pedagogia como cuidado de si

A obra de Michel Foucault costuma ser dividida, linearmente em três domínios: a arqueologia (a epistemologia), a genealogia (a política) e a ética (a

experiência de si). Penso que essa divisão indica fases em que o autor se detém em diferentes focos e estratégias de análise, mas o objetivo que Foucault perseguiu em sua obra foi como nos tornamos o que somos, como o sujeito moderno se relaciona com a verdade, produzindo saberes mediados pelas relações de poder. Desse modo, esses temas se transversalizam nos estudos do filósofo.

Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. Procurei analisar de que modo domínios como os da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em um certo jogo da verdade e como, por outro lado, através dessa inserção da prática humana, do comportamento, no jogo da verdade, o próprio sujeito é afetado (FOUCAULT, 2006, p. 289).

Em várias entrevistas Foucault explicitou que o objetivo que perseguiu durante seus estudos sobre a ética foi analisar de que forma as ciências humanas, principalmente as ciências "psi", por meio de seus jogos de verdade – da incitação a dizer a verdade sobre si, - e permeadas de relações de poder e de resistência nos constituíram como sujeitos.

Foucault resgata o princípio do cuidado de si como técnicas que os gregos cultivavam para organizar sua conduta ética. Tais práticas consistiam em exercícios como a escrita de si e o exame de consciência – a incitação a dizer a verdade sobre si – e a ascese - a resistência aos prazeres do sexo e da gula -, bem como a preparação para a morte, com o objetivo de que a existência fosse uma obra de arte, para que o indivíduo fosse lembrado como um modelo ético, mesmo após a morte. Nas palavras de Michel Foucault,

Foucault lançou pistas para se pensar como os seres humanos se transformam em sujeitos, estudando práticas através das quais as pessoas transformam a experiência que têm de si mesmas no interior de certas instituições ou aparatos de subjetivação como a escola, a igreja e a fábrica,

entre outros. A experiência de si é fabricada através de discursos que definem verdades e que se entrecruzam com práticas (auto) reguladoras.

Um dos espaços onde em que a experiência de si é fabricada é na pedagogia. Entendo pedagogia como uma disciplina que estuda e pesquisa metodologias de ensino, currículo, produção de conhecimento, práticas educativas e também estabelece reflexões sobre todos esses assuntos, dentro e fora da escola.

A partir dos Estudos Culturais pode-se falar em pedagogias culturais, considerando que instituições culturais como cinema, turismo, literatura, artes visuais e música, entre outras, são pedagógicas no sentido em que estão envolvidas em processos de formação e transformação de identidades (SILVA, 2004). Toda pedagogia pretende formar um tipo de sujeito. Toda pedagogia forma um tipo de aluno e um tipo de professor.

A pedagogia, então, se constitui em uma série de tecnologias implicadas na normalização dos corpos, que devem ser disciplinados e produtivos para o mercado. A pedagogia normaliza a conduta dos professores, que conduzem, assim, a conduta de seus alunos, formando um determinado tipo de sujeito.

A pedagogia pode ser considerada como uma instância de governo no sentido que Foucault dá ao termo: em relação a si mesmo e aos outros; governo de si e governo dos outros. Segundo o autor

[...] ele [o governo] é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidades aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 2006, p. 237).

Assim a pedagogia pode ser entendida como uma tecnologia que atua sobre as condutas de si e dos outros. Essa tecnologia trabalha o corpo e alma,

imprimindo um jeito de ser no aluno e no professor que cuida de si e cuida dos outros, governando os sujeitos através de relações de poder. A pedagogia fabrica condutas morais.

Apesar da estranheza que essa ideia costuma causar, o cuidado é imanente à Pedagogia: o ensinar e o aprender envolve o cuidado dos outros e de si. A autoridade de quem ensina assenta-se em dupla obrigação: o governo da conduta alheia exige o governo de si. A tarefa da pedagogia é eminentemente moral. O trabalho sobre as consciências e os instintos humanos nas democracias liberais de nosso tempo exige o autogoverno e a autorregulação daqueles e daquelas que o exercem (GARCIA, 2009).

A pedagogia é uma das disciplinas que se encontra estreitamente envolvida com práticas de (auto) regulação. Tanto os professores quanto os alunos são estimulados a práticas de cuidado de si, como confessar, se autoavaliar e falar a verdade, buscando assim o autocontrole a autorregulação¹⁰.

O cuidado de si na pedagogia pode estar relacionado a um modelo ideal de professor atravessado de relações de poder e de resistência. Assim, podemos pensar em práticas comumente utilizadas na pedagogia, como a autoavaliação, que “envolve todo um conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo [...]” (LARROSA, 2002, p. 62). Através de procedimentos discursivos a pessoa se torna sujeito e objeto de si mesmo e constitui assim a experiência de si.

A experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação (LARROSA, 2002, 38).

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre o tema, sugiro a leitura de Larrosa (2002) e dos demais capítulos que compõem o livro *O sujeito na Educação: Estudos Foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2002).

É comum encontrarmos em cursos de Pedagogia e de formação de professores práticas de autoavaliação, bem como exercícios nos quais o educando se narra, como nos memoriais descritivos, que nada mais são do que práticas de confissão em que os sujeitos relatam como se deu sua tomada de consciência e como se autotransformou através da prática pedagógica e do acesso ao conhecimento. Larrosa (2002) salienta que por meio das práticas de autoavaliação os alunos se tornam sujeitos confessantes que produzem e externam uma verdade sobre si mesmos. Também o professor precisa construir-se a si mesmo, cuidar de si mesmo para preparar seu aluno para construir-se a si mesmo. Dessa forma o cuidado de si relaciona-se ao cuidado do outro para que aprenda também a cuidar de si

É neste sentido que, nesta Tese, analiso as pedagogias Surdas, que, como toda e qualquer forma de pedagogia, se utiliza de tecnologias para regular as condutas tanto do professor como dos alunos, procurando formar um determinado tipo de aluno surdo. Dentro de meu objetivo, que foi problematizar as marcas das pedagogias surdas, pretendo examinar também, a partir de ferramentas de inspiração foucaultiana, as tecnologias de cuidado de si nos discursos e nas práticas dos professores surdos

1.4 - Foucault e a análise do discurso

A análise do campo discursivo é orientada de forma totalmente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação se excluem (FOUCAULT, 2005, p. 31).

Foucault construiu ferramentas de análise para organizar as pesquisas que desenvolveu a partir da perspectiva da arqueologia, como os conceitos de enunciado, formações discursivas e discursos. Trabalhar com Foucault e apropriar-se dos conceitos elaborados por ele ajuda a ordenar minha trajetória acadêmica de aluna e pesquisadora.

Penso na atualidade do método de análise do discurso de Foucault, e como esse método e outros escritos do autor nos ajudam a entender as maneiras como determinados discursos – e não outros – se tornam verdadeiros, principalmente na área da educação.

É nas redes de poder que são produzidos discursos que produzem os objetos, as práticas e os significados dos quais falam. É na tensão entre micropoderes e resistências que as identidades se formam e se transformam. O indivíduo se torna sujeito e é assujeitado aos outros através de múltiplas relações de poder e dentro de diferentes posições de sujeito. Foucault inova ao demonstrar a produtividade do poder: o poder produz saberes baseados nessas disputas pelo significado mais ou menos verdadeiro. Esses saberes são produzidos através do entrelaçamento de práticas discursivas e não discursivas.¹¹

Para Foucault, os discursos são práticas que servem para organizar a realidade, as relações dos indivíduos entre si e com as instituições. Para além das concepções que entendem a linguagem como um conjunto de signos: “o que fazem [os discursos] é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala” (FOUCAULT, 2005, p. 56). Os discursos não são analisados através de uma estrutura profunda, de uma essência, de um significado que seria anterior ao ato de enunciação, mas sim em relação às condições de possibilidade que permitem sua enunciação.

A análise do discurso de inspiração foucaultiana não se preocupa em buscar um significado profundo, o que significa examinar os discursos em sua materialidade, em sua superfície sem buscar um suposto significado que espera ser desvelado. A lógica dos enunciados que compõem os discursos é externa.

¹¹ As práticas não discursivas referem-se aos processos sociais, econômicos e às instituições como a escola, a igreja e o poder judiciário, entre outras.

Um enunciado é um acontecimento que estabelece correlações com outros enunciados dentro de um determinado campo discursivo. Não há nenhum enunciado que não esteja relacionado com outros enunciados (FOUCAULT, 2006a). Os enunciados são construídos dentro das relações de saber-poder. Um enunciado produz saberes que são construídos nos embates de poder e de resistência.

A fim de mostrar a produtividade da análise do discurso de inspiração foucaultiana para meu campo de estudo, citarei o enunciado proferido por Carlos Skliar: *A surdez é uma experiência visual* (SKLIAR, 1998, p. 5). Podemos dizer que esse enunciado representa uma mudança epistemológica e cultural nos discursos que dizem respeito à surdez. E os discursos que divulgaram essa concepção foram disseminados por pesquisadores surdos e ouvintes ligados ao programa de Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Dessa forma, foram surgindo campos de possibilidade que proporcionaram a ruptura de um discurso clínico e normalizador que falava da surdez como uma deficiência. Houve, portanto, uma descontinuidade na história dos surdos, em especial no sul do Brasil, e foram produzidos outros discursos além dos que consideravam a surdez uma deficiência. O enunciado *A surdez é uma experiência visual* possibilita a emergência do campo discursivo das pedagogias surdas, dando-lhe sustentação.

Não há um enunciado fundador, há apenas enunciados correlatos. Um enunciado possui um referente, que no caso é a educação de surdos, um sujeito que num dado momento foi Skliar, mas que se multiplicou por todas as pessoas que internalizaram esse enunciado a fim de pensar na educação dos surdos. Esse enunciado está dentro de campos associados que são a Filosofia da Diferença e os Estudos Culturais, em cujas formações discursivas Skliar foi

beber¹². Finalmente, um enunciado possui uma materialidade repetível a cada vez que é proferido por um professor, por um pesquisador, por um gestor ou por qualquer pessoa que se autoriza a falar sobre educação de surdos.

Foucault conceitua discurso como um conjunto de enunciados pertencentes a diferentes campos de saber¹³, mas que obedecem a regras de formação comuns e possuem regularidades intrínsecas, através das quais é possível definir uma rede conceitual. Essas regras estão no interior do próprio discurso, e se impõem àqueles a quem é permitido falar dentro de um determinado campo discursivo. O discurso é constituído nas relações sociais permeadas pelas relações de poder, nos embates pelo significado mais verdadeiro e legítimo e nas resistências a essas verdades. Os discursos dão visibilidade e hierarquia aos saberes. Existem procedimentos que controlam e regulam a produção do discurso na sociedade e existem relações de poder que definem o que é ou não é verdadeiro, o que pode ou não pode ser dito, produzindo os saberes.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2005a, p. 8-9).

O discurso da diferença surda provocou um embate entre outros discursos oralistas localizados dentro da Educação Especial¹⁴. Surgiram, para os surdos, outras verdades, muitas delas legitimadas pelos Estudos Surdos. Os

¹² Skliar não criou um conceito, mas foi quem proferiu esse enunciado, que vinha se constituindo no emaranhado discursivo de um determinado momento.

¹³ No caso da Educação de Surdos, da Linguística, da Pedagogia e da Filosofia.

¹⁴ Os Estudos Surdos não se colocam dentro da Educação Especial por entenderem que esse ramo da educação possui um viés clínico reabilitador considerando a surdez como uma deficiência e não respeitando a diferença surda. Porém, em eventos como a Anped, os trabalhos relativos à surdez ainda são inscritos no GT de Educação Especial, visto que nas políticas educacionais a educação de surdos está dentro desse campo.

enunciados produzem as práticas discursivas e essas práticas produzem novos enunciados. Os discursos são dotados de positividade, pois produzem tecnologias que atuam nos indivíduos e nos grupos sociais. Nesse sentido, os discursos da surdez como diferença produziram outros efeitos de verdades, novas identidades para os sujeitos surdos, para além das identidades deficientes.

Hoje, devido a enunciados como o que afirma que a surdez é uma experiência visual, o corpo do surdo, que por muito tempo - e ainda hoje, em muitos espaços - foi marcado por um discurso de incompletude, de deficiência e de imperfeição, devendo ser corrigido, pode ser pensado a partir da diferença.

Foucault introduz a noção de acontecimento como uma ruptura radical, uma interrupção que institui outros saberes e outras regularidades discursivas dentro das próprias discontinuidades. O acontecimento provoca consequências que mudam o curso da história.

Podemos situar o enunciado *A surdez é uma experiência visual* como um acontecimento que rompeu com as regularidades sobre a educação de surdos. A surdez, considerada como uma deficiência a ser corrigida, passou a ser, em espaços como o dos Estudos Surdos, considerada uma diferença linguística e cultural. A partir dessa concepção as discussões sobre a história, a cultura e a educação dos surdos são produzidas na perspectiva da diferença surda e os surdos começaram a se narrar como participantes de uma minoria linguística balizada pela experiência visual.

Um acontecimento discursivo (ou enunciativo) é a irrupção de uma singularidade histórica. O acontecimento é o irracional, o impensado, aquilo que foge à ordem estabelecida. O acontecimento pode instaurar uma nova episteme. Segundo Foucault, episteme é

um dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior [...] de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro (2005, p. 147).

A episteme constrói sistemas que permitem nomear o mundo de uma determinada forma, e não de outra, permitindo que pensemos e digamos determinadas verdades. Somente a alguns esse dizer a verdade é autorizado e só determinadas verdades são autorizadas para serem ditas. Essas verdades nos constituem como sujeitos.

As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. [...] Em geral, tendemos a ver essas categorias e nomes como resultado de um processo racional e lógico de significação da realidade, envolvendo atores também racionais e razoáveis. Tendemos, por outro lado, a esquecer o quanto essas categorias, conceitos, nomes, taxonomias capacitam ou restringem aquilo que podemos pensar, sentir, dizer, fazer. Como atores sociais, vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais [epistemes] que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras (SILVA, 2002, p. 254-255).

A descrição em termos de acontecimento leva em consideração as condições de possibilidade que determinam a materialidade do enunciado. As condições de possibilidade do enunciado em *A surdez é uma experiência visual* proporcionaram embasamento teórico para pesquisas de linguistas e educadores que, dentro de um contexto político e filosófico, permitiram a difusão desse enunciado. Foi constituída uma nova episteme no campo da educação de surdos¹⁵, que constituiu novas formações discursivas a respeito da surdez como diferença.

Uma formação discursiva é um conjunto de regras anônimas e históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para um campo de saber dado, as condições de exercício da função enunciativa.

¹⁵ Regina Souza, em sua tese de doutorado analisou a história dos surdos a partir das epistemes descritas por Michel Foucault, procurando entender como que, em determinado momento, foi possível pensar os surdos e a língua de sinais de diferentes formas. Ver em SOUZA (1998), no capítulo "Sobre rupturas e epistemes".

[...] por formação discursiva ou sistema de formação, compreende-se um feixe completo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia (FOUCAULT, 2005, p. 82).

O que permite situar um enunciado numa certa organização é o fato de ele pertencer a uma certa formação discursiva, a uma certa regularidade. Nesse sentido, o enunciado *A surdez é uma experiência visual* faz parte de uma nova formação discursiva sobre a surdez dentro do final do século XX e início do século XXI no Brasil, especialmente no estado do RS. A partir desse enunciado foram produzidos e distribuídos outros enunciados que romperam com concepções epistemológicas sobre a surdez como deficiência, construindo novas regras de formação discursiva para o campo da educação de surdos.

A formação discursiva é o princípio segundo o qual se sabe o que pode ser dito, é a matriz de sentido. É o princípio de dispersão e repartição dos enunciados. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras. No Rio Grande do Sul, os pesquisadores em educação de surdos seguem regras de formação para produzir seus discursos, regras baseadas na educação que os surdos desejam e nas concepções filosóficas disseminadas pelos meios acadêmicos. Essas regras são as condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento de uma dada repartição discursiva.

A formação discursiva e o enunciado se reenviam um ao outro, sendo regido pelas mesmas regras de formação. Assim, um enunciado possui domínios e condições de possibilidade. O enunciado de Skliar só foi possível a partir do surgimento de outras formações discursivas sobre língua de sinais e cultura surda.

Um enunciado tem uma existência material repetível, dependendo de uma localização institucional. O enunciado é sempre repetível, mas a enunciação não o é.

A arqueologia encarrega-se das regularidades, das homogeneidades enunciativas que se cruzam nas des (continuidades). O enunciado proferido pela obra de Skliar constituiu algumas regularidades que se dispersaram entre seus leitores e pesquisadores da área da surdez.

Do ponto de vista enunciativo, uma descoberta não é menos importante do que o texto que a repete e a difunde. Por isso a descrição arqueológica não estabelece hierarquias de valor entre o inédito e o repetido, procurando estabelecer somente a regularidade dos enunciados. Não há diferenças de natureza entre enunciados criadores e imitativos, pois não há uma exterioridade em relação ao discurso, nem uma essência, nem uma origem da qual o discurso seria a representação (LARROSA, 2002). Tampouco o discurso necessita de um sujeito que o enuncie, seja esse sujeito individual ou coletivo, para que possa existir. O que há são posições de sujeito que o constroem.

Por isso o enunciado proferido por Skliar continua sendo repetido no campo dos Estudos Surdos, e produz outros enunciados com as mesmas regras de formação. Os discursos estão imersos em relações de poder em uma constante disputa pela significação e o enunciado de Skliar teve sua irrupção em um contexto de resistência às oposições binárias ouvinte/surdo.

1.5 – Poder e profanação

Os discursos são produzidos nas relações de poder. Foucault não entende o poder apenas como emanado de um governo, dos governantes para os governados, onde alguns mandam e muitos obedecem. O poder só se exerce entre homens livres, não supondo a coerção e a repressão por meio do uso de força física, mas sim pelo investimento nos corpos dos sujeitos e das populações.

Não existe uma essência, um poder unitário, uma natureza que determine o poder. Entre os indivíduos e as instituições sociais há múltiplas relações de poder constituídas historicamente e que se articulam de forma

rizomática, penetrando as capilaridades das relações sociais em níveis variados, dentro ou fora do âmbito do Estado. O poder não se localiza em um ponto fixo, mas sim em uma rede de micropoderes distribuída pela estrutura social. Nada ou ninguém escapa das relações de poder.

O poder é considerado produtivo porque produz saberes – para governar é necessário conhecer. O poder e o saber estão implicados entre si, pois não há uma relação de poder que não constitua um campo de saber, e não há um saber que não constitua relações de poder. O saber institui verdades que são efeitos de poder. Todos os grupos envolvidos em relações de poder produzem saberes, e esses saberes constituem as verdades sobre as quais se desenvolvem as disputas de poder. O que chamamos de realidade é construída nas redes discursivas de saber-poder.

Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2006, p. 229).

As relações de poder exigem que o outro também seja sujeito da ação, pois quando o poder se exerce sobre esse outro é criado um campo de resistências, respostas e reações (FOUCAULT, 2006). O poder produz resistências – que também não se encontram em um lugar específico, mas sim dentro de redes - e a resistência também produz saberes. O poder é uma ação sobre ações, que regula e determina ações sobre os indivíduos e grupos de indivíduos, instituindo verdades sobre eles, inventando-os e produzindo-os. A resistência é inerente ao poder e o autor não há vê como um grande movimento,

[...] mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2005b, p. 106).

Assim, nas das relações de poder e de resistência, o poder intervém dentro do corpo dos indivíduos, do corpo do surdo, o que fez com que em determinadas condições de possibilidade os surdos fossem inventados como infames, quando se olhavam e se narravam como deficientes, e em outras se inventando a partir de outros saberes. Essas invenções não são neutras, pois todo saber é político e constituído nas relações de poder e de resistência. Os saberes produzidos nas resistências também estão permeados de relações de poder que instituem outros regimes de verdade.

No texto *O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault*, Andrea Bevenuto (2006) faz um jogo de palavras: inaudito – aquele que não é ouvido. Em uma perspectiva binária, os *normais* ouvintes sempre decidiram o que era melhor para o surdo - *anormal*. A autora discute a definição do surdo, que só passa a existir a partir do momento em que se relaciona com os outros que escutam, o que fez com que a definição do surdo dependesse da oposição binária ouvinte/surdo, onde o primeiro termo corresponde a uma idéia de normalidade e o segundo, à anormalidade. Até meados do século XX, o surdo estava localizado entre o homem e o animal. As línguas de sinais não eram reconhecidas e esse não reconhecimento produzia enunciados que associavam a falta de audição à bestialidade, localizando o surdo entre o humano e o animal, pois a ciência ainda não tinha reconhecido outra forma de linguagem diferente da oralidade. O surdo, assim, era desprovido de linguagem. O discurso sobre o corpo surdo era composto de enunciados que relacionavam a falta de audição como um déficit em relação aos ouvintes. Não era considerada a experiência visual do surdo e as estratégias construídas pelos surdos – entre elas o uso da língua de sinais – para se constituírem como sujeitos.

[...] a língua de sinais é a prova de que o gênio humano é capaz de produzir algo novo a partir de uma vivência perceptiva singular. [...] a surdez pelo simples fato de sua presença, impõe aos surdos um conjunto de estratégias originais de relação, que somente eles podem desenvolver (BEVENUTO, 2006, 245).

Muitos dos surdos que hoje lecionam em universidades e escolas de surdos profanam as expectativas ouvintes. Pensei no termo profano ao tomar

conhecimento de um projeto de pesquisa denominado *Cidadanias profanas*¹⁶, que investiga formas diferentes de cidadania exercida por pessoas pobres, migrantes e deficientes que constroem suas identidades para além dos padrões considerados normais.

Alguns autores nomeiam transgressão àquilo que eu chamo de profanação. É o caso de Flaviane Reis em sua dissertação sobre o professor surdo, quando diz que é preciso transgredir o ouvintismo que por tanto tempo narrou o povo surdo, defendendo a existência da diferença cultural surda, da língua de sinais e do movimento político surdo (REIS, 2008).

Luís Henrique Sommer também utiliza o termo transgressão em um artigo intitulado *Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir* (SOMMER, 2006), em que fala que nós, professores, podemos transgredir dentro da escola, inventando e reinventando novos jeitos de estar e de pensar.

Em artigo sobre o ingresso de surdos em universidades gaúchas, Thoma inferiu que nas cidades onde há escolas de surdos há um maior número de surdos na universidade. Talvez a existência dessas escolas garanta uma política de educação bilíngue que dá suporte a esses alunos surdos.

[...] as instituições onde estudam acadêmicos surdos ou com deficiência auditiva estão localizadas em municípios onde existem escolas de surdos. Diante desses dados, podemos inferir que as escolas de surdos têm sido local de construção de políticas de inclusão social, o que inclui a formação de profissionais intérpretes de Libras e outras questões que dão suporte à inclusão social e acadêmica desses sujeitos (divulgação da língua de sinais, da cultura, da comunidade e identidade surdas através dos cursos de Libras ministrados por instrutores ou professores surdos (THOMA, 2006, p. 8).

¹⁶Esse projeto foi desenvolvido de forma interinstitucional por Universidades Europeias no âmbito do "Profacity, a Small Scale Focused Research Action" (Contract 225511) financiado pelo Seventh Framework Programme For Research and Development. A aproximação com essa investigação deu-se a partir do projeto desenvolvido na Universidade do Porto/Portugal, tendo por foco comunidades surdas não usuárias de língua de sinais oficialmente reconhecidas.

Podemos evidenciar esse fato no estado do Rio Grande do Sul, onde há escolas de surdos, turmas exclusivas de surdos em escolas regulares e um bom número de TILS atuando em diversas instituições de ensino, bem como alunos e professores surdos estudando e lecionando nas universidades locais¹⁷.

Nesse sentido posso argumentar que esses surdos que concluíram o curso superior profanaram as expectativas de uma sociedade que se organiza em uma lógica ouvintista. As pedagogias surdas desacomodam e desestabilizam as pedagogias alicerçadas nessa lógica e podem ser consideradas como profanas. À medida que surdos formam-se em universidades e ocupam vagas de professores, há um embate entre as pedagogias consideradas tradicionais e as pedagogias surdas. Na resistência surda em profanar e ocupar os espaços docentes surgem saberes que dão forma ao que se chama de pedagogias surdas. A negociação de significados comprova que nas relações de poder há um aspecto positivo: a produção de saberes. Pode-se falar então de um empoderamento surdo no sentido da ocupação de espaços até então hegemonicamente dominados por ouvintes. O campo¹⁸ das PS vem sendo produzido nos embates entre professores surdos e ouvintes, entre outros espaços. Nesse sentido as noções de profanação/transgressão de espaços ouvintistas

A profanação ocorreu ao longo da história da educação dos surdos. Desde que a primeira escola de surdos foi fundada na França, houve disputas entre o método oral e o uso das línguas de sinais para educar os surdos. Hoje vemos mudanças que foram possíveis devido à resistência surda¹⁹. A educação

¹⁷ Há uma pesquisa elaborada pelo GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa e Educação de Surdos – que relata a situação de estudantes surdos no estado do Rio Grande do Sul (LOPES et alii, 2009).

¹⁸ Não tenho notícia de que haja um “campo de Pedagogias Surdas” cunhado por algum pesquisador, mas a expressão me pareceu adequada ao contexto.

¹⁹ E de alguns ouvintes que reconheceram que os surdos deveriam ser educados através da língua de sinais.

dos surdos sempre esteve entremeada de descontinuidades e rupturas de acordo com o maior ou menor reconhecimento dado à LS.

Dessa forma podemos pensar a surdez como uma invenção cultural e a educação de surdos localizada dentro da pedagogia da diferença. Conforme Veiga-Neto (2006), a palavra *invenção* inverte a concepção da surdez como um problema, uma incapacidade, uma patologia que necessita de cura para compreendê-la como uma invenção cultural. É claro que os surdos continuam surdos, a materialidade da surdez está inscrita em seus corpos, mas ela pode ser pensada não somente como deficiência, mas como diferença cultural.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

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

A construção metodológica desta Tese buscou inspiração em metodologias pós-críticas em educação. Faço uso de alguns conceitos cunhados por Foucault como poder, resistência, enunciado e discurso para analisar o que observei na Escola de Surdos, o que os professores surdos me disseram bem como o que vem circulando da produção acadêmica de pesquisadores surdos. Procurei isolar alguns enunciados recorrentes para “suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os trilhados por outros” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Conforme diz na epígrafe deste capítulo, não me preocupei em privilegiar um método, fui forjando algumas ferramentas de trabalho ao longo da pesquisa, sem fugir, porém, do rigor das análises a fim de incorporar outras ideias aos textos do autor (FISCHER, 2002).

A leitura de Foucault me inspirou para pensar nas pedagogias surdas, que são construídas discursivamente no interior de relações de poder e de resistência entre surdos e ouvintes. Nas pesquisas sobre educação de surdos circulam enunciados recorrentes sobre experiência visual, inclusão, língua de sinais e tantas outras palavras-chave que eu trouxe para este estudo. A

emergência desses enunciados produziu um discurso que diz qual é o lugar e a melhor metodologia para educar uma criança surda e muitos desses discursos foram dados como verdadeiros.

Penso que esses são discursos que circulam entre os pesquisadores da educação de surdos e procurei aqui desnaturalizá-los e problematizá-los. Não existem discursos verdadeiros, mas sim regimes de verdade – discursos que funcionam como verdadeiros – inclusive os discursos que produzi ao longo desta Tese, que são a minha versão da verdade. A sociedade e, neste caso específico, a academia autoriza e faz circular alguns discursos tidos como verdadeiros. O que procurei fazer foi problematizá-los.

Quando pensei em investigar as pedagogias surdas, decidi acompanhar o trabalho de professores surdos em atividade em um cidade no interior do Rio Grande do Sul. Nos últimos anos tem aumentado o número de professores surdos nas universidades, nas escolas de inclusão e nas escolas de surdos. E foi nessa última que resolvi me deter, por pensar que as pedagogias surdas se mostram mais marcadas na relação entre alunos e professores surdos. Assim, escolhi como sujeitos desta pesquisa três professoras surdas, aqui nomeadas como Laura, Adriane e Vânia, que atualmente lecionam em uma escola de surdos deste município.

As técnicas de investigação utilizada foram a análise de textos acadêmicos produzidos por pesquisadores surdos sobre pedagogias surdas, as entrevistas com professores surdos e a observação de aulas das três professoras surdas.

Em dezembro de 2011 eu e uma colega que no momento realizava uma investigação sobre formação de professoras surdas consideramos oportuno entrevistar as mesmas professoras surdas em nossas pesquisas, a minha de Doutorado e a dela de Mestrado. Escolhemos essas professoras por serem as únicas surdas a lecionarem na Escola de Surdos. Assim convidamos as três para uma entrevista inicial em grupo quando apresentamos nossas pesquisas e seus

objetivos. Para tal, minha colega organizou uma dinâmica através de recortes de revistas e de livros didáticos que foram oferecidos às professoras, e a partir de algumas imagens elas iniciaram a falar de sua formação. Essas entrevistas foram filmadas e contaram com a presença de um profissional TILS, pelo fato de nem eu nem minha colega sermos suficientemente fluentes em Libras. As filmagens foram transcritas por nós duas. Na sequência das pesquisas, cada uma de nós utilizou de estratégias de coleta de dados distintas, atendendo aos objetivos específicos de cada investigação, sendo que nas etapas seguintes elegi a observação das aulas dessas professoras.

Em março de 2013 fui à Escola de Surdos me apresentar à equipe diretiva para solicitar autorização para observar as aulas. As professoras já haviam assinado o Termo de Consentimento Informado durante a entrevista inicial. Iniciei minhas observações em início de abril²⁰, no turno da tarde, às segunda, terça, quarta e quintas-feiras, pois nas sextas-feiras as professoras participavam de aulas de um curso de pós-graduação na área da surdez na Faculdade de Educação da UFPel. No total realizei 42 visitas, cujos registros foram feitos através de anotações.

Dentre as professoras observadas, Vânia era regente de uma turma de 1º ano enquanto Laura e Adriane lecionavam Libras para todas as turmas da escola, do pré à 8ª série, com exceção da turma de Vânia. Assim, eu procurava observar as aulas das três em horários alternados, procurando assim observar aulas em diversos adiantamentos. Geralmente eu observava um período (50 minutos) das aulas das professoras Laura e Adriane e cerca de dois períodos das aulas de Vânia.

²⁰ Pretendia começar as observações em março, mas houve uma série de paralisações na escola devido ao atraso nos repasses governamentais que pagam o salário dos professores e funcionários. Tais atrasos são frequentes e sempre aparecem junto a boatos do fechamento da escola.

Assim, esta pesquisa se inspira em alguns procedimentos do campo da etnografia. A etnografia educacional surgiu na metade do século XX buscando uma aproximação entre educação e antropologia, e provocou uma ruptura com os jeitos tradicionais de fazer pesquisa, pois o pesquisador, ao invés de buscar uma suposta neutralidade, participa do contexto do campo de investigação, interagindo com seu objeto de estudo.

As observações que efetuei constituíram um estudo de caso do tipo etnográfico adaptado à educação (ANDRÉ, 2005). Essa autora discute as raízes antropológicas da pesquisa etnográfica, uma vez que o termo *etnografia* significa *descrição cultural*. Segundo Tosta, Moreira e Buenicontro (2008, p. 1):

[...] a etnografia é uma dimensão constituinte da ciência antropológica em seu percurso histórico e de demarcação de estatuto teórico, não podendo ser entendida meramente como um conjunto de técnicas qualitativas e empregada descolada de sua origem epistemológica. Mas seu uso é possível na pesquisa em educação, admitindo a interação entre o pesquisador e a comunidade escolar.

O estudo de caso do tipo etnográfico procura apreender o cotidiano do objeto de pesquisa. Assim, me interessou observar a vida cotidiana da Escola de Surdos. As relações espontâneas que se dão entre os sujeitos na escola fazem parte de um contexto cultural onde são construídas, por meio de relações de poder, determinadas visões de mundo. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador passa a ser presença constante no grupo, compartilhando o cotidiano escolar. Para tal deve se estabelecer uma relação de confiança entre a equipe diretiva, professoras, alunos e pesquisadora. Após explicar meus objetivos e procurando adquirir a confiança dos sujeitos envolvidos, me inseri na Escola de Surdos a fim de observar as práticas pedagógicas das três professoras surdas.

O estudo de caso do tipo etnográfico que realizei procura entender os significados atribuídos pelas professoras surdas ao seu contexto e a sua cultura, buscando acessar às experiências, aos comportamentos e as interações a fim de compreender a dinâmica do grupo estudado na Escola de Surdos. Os

achados da pesquisa foram interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme o olhar dos sujeitos participantes da pesquisa. Procurei visualizar e analisar a rotina das salas de aula, as relações, as tensões, as ambiguidades e os significados que os sujeitos – professoras e alunos - atribuem às situações do cotidiano pedagógico observado. Procurei, ainda, ir além de uma simples descrição para, através dos comportamentos das pessoas envolvidas, descrever os significados culturais no contexto da sala de aula. Por isso a pesquisa precisou se flexibilizar, sofrendo alterações no decorrer da sua realização e durante as análises.

Em vários momentos das observações identifiquei discursos e práticas reiteradas que procurei analisar, considerando que esses discursos e práticas estão imersos no que é denominado de cultura surda. Alguns enunciados recorrentes foram analisados ao longo desta Tese.

Constituí um caderno de observações – um diário de campo - no qual anotava minhas impressões sobre a rotina das aulas, as práticas pedagógicas das professoras surdas e as conversas informais, estabelecendo uma rede de relações presentes no cotidiano da escola. Procurei observar, durante as aulas, quais estratégias metodológicas eram utilizadas na forma como as professoras organizavam suas atividades diárias. Observei também como interagem com os alunos e quais materiais eram utilizados na sala de aula.

André (1995) afirma que a maior preocupação do estudo de caso do tipo etnográfico é o significado das ações cotidianas, pois é lá que as ações se concretizam, permeadas por conflitos. Cabe ao pesquisador compreender esse cotidiano a partir dos objetivos delineados em sua pesquisa.

As observações das aulas aconteceram em um ambiente muito tranquilo. No momento em que entrei na escola para me apresentar à diretora vi que seria impossível separar minhas percepções e interpretações com o que estava acontecendo nas salas de aula.

As professoras e a diretora me receberam bem, mas minha presença na sala dos professores ou no bar, durante o recreio, provocava desconforto, principalmente quando me apresentei como aluna do Doutorado. Era como se eu estivesse ali para julgar – e provavelmente condenar – o trabalho da escola. Infelizmente essa é a noção que a maioria dos professores, na qual me incluo, tem quando aparece algum pesquisador observando nossas aulas. Imaginamos que eles voltarão à academia para comentar que estamos agindo errado e que o fracasso escolar é culpa nossa. Existe uma relação de poder e de resistência entre as instituições formadoras de professores e os professores formados que estão atuando nas escolas, e uma resistência por parte dos professores em serem observados. Mas esse não é o assunto desta Tese.

Minha presença na sala de aula não passou despercebida, principalmente pelas crianças, que ao me verem imediatamente perguntavam: “Qual é o teu sinal? Tu és surda ou ouvinte?” Era impossível me tornar invisível naquelas salas de aula, mas isso não foi problema em nenhum momento.

As aulas das três professoras seguiam uma rotina. Na turma de Vânia, onde havia 5 alunos e só dois dominavam a LS²¹, o tempo era organizado de forma que após o recreio os três alunos com dificuldades eram dispensados, a fim de que a professora pudesse ensinar aos que já sabiam Libras. Foi essa a justificativa que ela me apresentou. As demais professoras lecionavam em dias alternados durante a semana, duas vezes em cada turma, em períodos com duração de 50 minutos. Observei que Laura, que atendia os alunos menores, utilizava jogos, cartas com configurações e muitas figuras durante as aulas. Já Adriane, que tinha os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, utilizava menos recursos visuais e se detinha mais no ensino de palavras. As aulas de Vânia eram repletas de estímulos visuais, embora surtisses pouco efeito com

²¹ Dos três alunos que não dominavam Libras, dois tinham laudos médicos que comprovavam outras diferenças, como paralisia cerebral e síndromes. O outro aluno não apresentava laudo, porém não se comunicava com ninguém.

as crianças que não tinham adquirido a língua de sinais ou outra estratégia comunicativa. Uma atividade recorrente nas aulas das professoras Vânia e Adriane era a pintura de gravuras. Os alunos passavam muito tempo pintando.

A sala de aula é repleta de recursos visuais como calendário impresso, relógio e cartazes com alfabeto em Português e em Libras, configurações de mão, dicas de higiene, nomes das cores e expressões fisionômicas. Há armários com brinquedos, material de contagem, revistas velhas, livros didáticos e material escolar (lápiz de cor, papel pardo, tesoura, cola e têmperas, entre outros). À medida que os alunos avançam nas séries/anos, menos material visual é encontrado nas paredes das salas de aula.

A leitura e a escrita eram trabalhadas a partir do 1º ano. As professoras mostravam a gravura, sinalizavam e escreviam palavras soltas. Na sala do 1º ano havia muitos cartazes nas paredes com os dias da semana, números, configurações de mão, cuidados de higiene, geralmente esses cartazes mostravam a palavra escrita e a configuração das letras no alfabeto manual. Em nenhum momento observei a utilização da escrita da Língua de Sinais, o signwriting.

Neste momento da pesquisa, não havia textos ou documentos, nem falas de informantes que eu pudesse transcrever para analisar. O que relato é a minha descrição, e não a das professoras. Minha interpretação é sempre parcial, pois traduzo as observações empíricas em termos acadêmicos (SANTOS, 2005). E meu olhar é um olhar de quem necessitava realizar uma tradução cultural em uma sala de aula de surdos. Mesmo com a aproximação à educação de surdos como professora e pesquisadora, os códigos e significados ali vivenciados apresentam especificidades que em distinguem das informantes.

Não pretendo, de forma alguma, oferecer uma versão única das aulas que observei. O referencial teórico e metodológico por onde me movimento não requer conclusões definitivas. Ao contrário, esta pesquisa pretende, de alguma

forma, servir de inspiração para que outros pesquisadores façam outros estudos, semelhantes ou diferentes destes, sobre as pedagogias surdas.

No estudo de caso de tipo etnográfico esse tipo de problema [a generalização] é concebido de maneira bem diferente, já que o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste essa versão, com base nas evidências fornecidas. Parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações (ANDRÉ, 2005, p. 61).

André (2005) salienta que uma das vantagens do estudo de caso do tipo etnográfico é que não há um roteiro fechado com procedimentos padrão, a partir dos quais o pesquisador fará a observação, mas pelo contrário, será necessário muita flexibilidade para que outros pontos de vista sejam contemplados e analisados, muitas vezes requerendo criatividade, o que leva o pesquisador a ampliar suas experiências. É o diálogo entre a empiria e a prática que produz novos conhecimentos.

Por mais que eu tentasse não me comunicar, as professoras acabavam me interpellando durante as aulas, explicando coisa e eventualmente se justificando. Essas interpelações me foram muito úteis e também serviram para as análises. Lembro que uma das professoras se desculpou dizendo que não havia feito um plano para aquele dia de aula. Eu disse que eu não estava lá como uma supervisora de didática e que não me importava analisar os planos, mas sim as práticas.

As observações não foram neutras, pois foram mediadas pelo meu olhar de pesquisadora e de professora de surdos. O que escolhi para analisar dentro das várias páginas redigidas no meu caderno de observações é o resultado de um método com inspirações etnográficas e foucaultianas e dos Estudos Culturais, atravessado pela minha própria experiência.

[...] o que estou falando *aqui* é o resultado deste movimento pendular de "buscar" os ditos (os enunciados) no *diário de campo*, resultado da

experiência de *lá* ter estado, e de escrevê-los aqui, lendo-os e apresentando-os, agora, como um (novo) texto. Um texto sobre o qual é possível fazer outras leituras, compor outras escritas e, ainda, outros textos (SANTOS, 2005, p. 19).

Além das entrevistas iniciais com o grupo de professoras e da observação de suas aulas, senti necessidade de obter outros dados que me possibilitassem uma aproximação maior aos meus objetivos. Assim, utilizei também uma nova entrevista semi-estruturada com uma das professoras cujas aulas observei e a entrevista com um professor surdo, também formado em Magistério²² e Letras-Libras, e que atua nesta escola em um projeto de extensão²³. Utilizei ainda uma entrevista com uma professora ouvinte que relatou um pouco da emergência da LS na Escola de Surdos. Ou seja, na composição de meu corpus empírico, fiquei atenta e aberta a possibilidades de novos indícios, entendendo que esses sujeitos compartilhavam de tempos e espaços discursivos que me interessavam na pesquisa. Esses sujeitos foram agregados à pesquisa devido a suas aproximações à temática, bem como da disponibilidade de ambos em contribuir com a investigação.

Outra estratégia de produção de dados para a pesquisa teve como foco a produção acadêmica de surdos. Para isso analisei os discursos sobre as pedagogias surdas proferidos por surdos pesquisadores como Ana Regina Campelo (2006), Mônica Martins (2010) Wilson Miranda (2007, 2012), Cristiane Müller (2009), Gládis Perlin (2006, 2012), Flaviane Reis (2008), Fabiano Rosa (2011), Karin Strobel (2008), Marianne Stumpf (2011) e Shirley Vilhalva (2012), em livros, artigos, dissertações e teses. Esses pesquisadores aliam sua experiência de professor e aluno surdo às perspectivas teóricas dos Estudos Surdos. Nesse lugar eu sou uma turista que se localiza na fronteira de minha experiência de professora e pesquisadora ouvinte.

²² Hoje Curso Normal.

²³ Essas entrevistas foram filmadas e feitas com a presença de um profissional TILS, e se encontram anexadas ao final desta Tese.

Examinei alguns enunciados que fizeram emergir essas pedagogias como o novo, como a ruptura e de que forma essa ruptura modificou os discursos e constituíram novas condições de possibilidade para se pensar sobre a educação de surdos, problematizando os enunciados recorrentes a fim de compreender que discursos constituem as PS e quais são constituídos por elas.

De posse do material de análise – os textos dos surdos acadêmicos, as entrevistas e as observações das aulas de professores surdos – fui constituindo categorias a partir dos enunciados recorrentes. Nos textos muito foi abordado sobre a Pedagogia da Diferença, como se a educação de surdos devesse estar pautada na questão da diferença surda. Enfatizou-se também um currículo surdo, construído por educadores surdos a partir de marcadores culturais surdos. A partir desses marcadores observei o que mais se salientaram nas observações de aulas e nas entrevistas com professores surdos, e pude constituir as categorias de experiência visual e uso da literatura. Outros enunciados recorrentes que se transformaram em categorias foram a questão do professor surdo como modelo e a inclusão de alunos com outras diferenças na escola de surdos.

Assim pretendo contribuir com os Estudos Surdos no sentido de problematizar um assunto pouco explorado na literatura específica: as práticas de professores surdos em escolas de surdos. Muitas dessas práticas foram – e estão sendo – construídas em espaços de inclusão e estão embebidas de discursos que falam de cultura surda e das suas marcas. Não considero as pedagogias surdas como a única verdade na educação dos surdos simplesmente pelo fato de ter sido construída em um movimento de resistência de sujeitos que sofreram o ouvintismo²⁴. É apenas outra forma de produção de saberes, nem melhor nem pior, nem mais ou menos verdadeiro na educação dos surdos. Busco analisar como as práticas discursivas das professoras surdas

²⁴ Segundo Skliar (2008), ouvintismo é a representação que os ouvintes fazem dos surdos, através do qual estes são obrigados a narrar-se como um ouvintes.

se relacionam entre si e como constituem algumas verdades sobre as pedagogias surdas.

2.1 – A escola de surdos

Nós precisamos fazer tudo o que pudermos fazer para proteger a escola [de surdos]. [...] nós temos que proteger as escolas como um lugar onde as crianças surdas aprendem língua e linguagem quando a família falha. E quando as crianças surdas aprendem a se juntarem em sociedade e quando a sociedade falha, tudo isso acontece na escola. A educação do surdo deve incluir pessoas surdas que estão acostumadas com crianças surdas e seu currículo, sua estrutura e seu treinamento. As escolas não devem ser um lugar para fazer crianças surdas se tornarem ouvintes, mas fazer com que as crianças surdas se tornem humanas (PADDEN, 1993, p. 3).

Enfim, a escola de surdos é o único espaço que considero acervo cultural e linguístico do povo surdo (VILHALVA, 2012, p. 69).

Nas comunidades surdas, mesmo os surdos adultos que não tenham estudado em uma escola de surdos a têm como referência. As pesquisadoras surdas Carol Padden (Estados Unidos) e Shirley Vilhalva (Brasil), mesmo afastadas no espaço e no tempo, referem-se à escola dos surdos como um acervo cultural que necessita ser protegido e preservado. A escola de surdos é o local que a comunidade surda julga seguro para as crianças surdas. Nos movimentos surdos, principalmente no Estado do Rio Grande do Sul, esse é o modelo de escola considerado o melhor espaço para se educar sujeitos surdos.

Em 2011 o Ministério da Educação – MEC - aventou a possibilidade de encerrar as atividades do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – localizado na cidade do Rio de Janeiro. Surdos de todo o país organizaram-se e fizeram manifestações, culminando em uma grande manifestação em Brasília, em que um dos pontos de pauta era o não fechamento das escolas de surdos.

É nesse sentido que muitos surdos manifestam-se contra a inclusão em escolas regulares, pois querem que ao menos as crianças surdas tenham a oportunidade de iniciar seus estudos em uma escola onde a LS seja a primeira língua. É nesse campo de resistência que escolas como a Escola de Surdos têm sido tão caras à comunidade surda. A escola de surdos é o locus da cultura

surda por ser um local de construção de identidades surdas. Geralmente é na escola que os surdos encontram seus pares, aprendem a comunicar-se em Libras e começam a participar da comunidade surda. Segundo Morais (2008) a luta pela criação e manutenção das escolas de surdos tem origem nos movimentos de resistência que constituem as identidades surdas. A escola é o espaço da diferença surda, o lugar em que a cultura surda será transmitida para as gerações futuras.

Existe uma grande conexão entre escola e comunidade surda. Em geral, as comunidades surdas se articulam a partir de uma escola de surdos. Professores surdos e ex-alunos adultos organizam-se e muitas vezes constituem associações de surdos, que são lugares onde a comunidade surda local se encontra para conversar – há uma língua em comum compartilhada -, praticar esportes e organizar festividades como Natal, Dia das Mães e Dia do Surdo. A associação é convocada para articular lutas políticas como a luta por TILS em diferentes espaços, educativos ou não, emprego e qualificação para surdos e, principalmente, pela manutenção da escola de surdos. A comunidade participa das festividades da escola de surdos, e a associação sempre convida os professores e alunos para manifestações pelos direitos dos surdos.

A escola de surdos também é importante para a comunidade por ser o local onde maioria dos surdos aprende a língua de sinais. No encontro com outros surdos e com uma língua compartilhada, muitas crianças começam a construir identidades surdas. Segundo Camatti (2011), a escola de surdos territorializa, mantendo sobre um mesmo espaço físico e por um determinado espaço de tempo muitos alunos surdos, que participam ou participarão da comunidade surda.

Os pesquisadores surdos Gladis Perlin e Wilson Miranda (2012) escrevem que a formação inicial dos surdos deveria acontecer em escola de surdos pelo fato de que, na maior parte dos casos, as crianças surdas chegam à escola sem língua de sinais nem língua portuguesa, uma vez que a maioria delas é filha de

pais ouvintes. Na escola de surdos a LS é adquirida de forma mais espontânea em contato com os surdos. Por isso as escolas de surdos são tão defendidas nos movimentos surdos, pois elas promovem a construção das identidades surdas. Não adianta a escola regular incluir a criança surda e disponibilizar TILS se essa criança ainda não tiver adquirido a Libras. Os autores citam a importância da pedagogia surda, organizada a partir da experiência visual presente na cultura surda e lembram que a identidade surda não é fixa, estando em permanente construção por meio do contato entre surdos, que se dá principalmente na escola.

Gomes (2011a) fala da escola de surdos como o lugar onde se circulam os regimes de verdades que constituem as identidades surdas, pois é nessa escola que a maioria dos surdos têm acesso à cultura surda ao entrar em contato com a LS.

Lopes (2010) se refere à escola de surdos como o espaço que mais aproxima os surdos inscrevendo neles as marcas culturais responsáveis pelas identidades surdas. A escola de surdos é o lugar da resignificação e da surdez como diferença cultural. Muitas vezes é através dela que se formam as comunidades surdas e o próprio movimento surdo, que se organizam de forma pedagógica. A autora se refere a esse fato como uma pedagogização do movimento surdo.

Percebe-se a reincidência dos discursos que enfatizam a identidade surda. Ela é evocada como o grande objetivo dos encontros surdos, relacionada com o uso compartilhado da LS. Mesmo quando narrada como múltipla, não fixa, o seu festejo tende a fixação e a idealização, bastante presente nos discursos que constituem as pedagogias surdas. Este é um enunciado recorrente quando surdos falam da importância da escola de surdos.

2.2 - A formação dos respondentes

Observei as aulas das únicas professoras surdas que lecionam na escola: Laura, Vânia e Adriane. Laura e Adriane cursaram Magistério em nível de Ensino Médio em turmas de inclusão e Letras- Libras na UFSM no período em que começaram a lecionar na Escola de Surdos. Vânia cursou Magistério e logo após, Pedagogia. Foi a primeira professora surda da escola, onde leciona desde que concluiu o Curso de Magistério. Como as outras duas, Vânia cursou Letras-Libras e atualmente é aluna de um Curso de Especialização com ênfase na Educação de Surdos. Laura foi aluna de Vânia, que lhe serviu de modelo para seguir a carreira docente, que desde cedo almejava. Durante a entrevista ela se lembra de sua professora surda.

Quando eu era criança eu sempre gostei de ser professora [...] eu sempre brincava de ser professora, de dar aula. [...] Também eu vi a Vânia como única professora surda, explicando, eu comecei a aprender um monte de coisas, ela foi um modelo, eu gostava muito de ver, ela me passava muitas informações, eu ficava imaginando eu fazendo essas aquisições e passando para meus alunos, ensinando coisas que estava aprendendo com ela (Excerto entrevista Laura).

Laura, por ser a mais jovem foi a única que teve a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental quando a Libras já era a língua utilizada pela maioria dos professores nessa escola. Adriane e Vânia estudaram em outra época, tendo passado por concepções de ensino oralistas. Ambas estudaram em escolas regulares e tinham aulas de reforço na Escola de Surdos, em turno inverso.

Vânia leciona para uma turma de 1º ano de cinco meninos, sendo dois repetentes. Dos cinco alunos, três deles possuem outras diferenças diagnosticadas com diferentes laudos médicos e não sabem Libras. Laura e Adriane dividem a disciplina de Libras para as turmas de 2º ano a 8ª série. Na turma de 3º ano de Laura há dois alunos com outras diferenças. Durante quatro anos Laura lecionou para turmas de 2º e 3º ano. Em 2012, no entanto, solicitou à direção para apenas lecionar Libras para as turmas de professores ouvintes, argumentando não se sentir suficientemente segura para ser

responsável por uma turma. A diretora lamentou a decisão de Laura, por considerá-la uma excelente professora.

Todos os respondentes cursaram Letras-Libras. O curso, na modalidade semi-presencial, foi criado por meio de uma parceria entre o MEC/Secretaria Nacional de Educação à Distância/Secretaria Nacional de Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, em 2006, ofereceu quinhentas vagas (500) em oito polos, com 55 vagas em cada instituição de ensino parceira. Esse curso foi concebido a partir de uma demanda criada pela Lei de Libras a fim de formar professores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. A Lei de Libras prevê que

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Nesse sentido o Curso de Letras/Libras vem preencher uma lacuna na formação desses profissionais (professores e TILS) que atuam/atuarão em instituições de ensino públicas e privadas, além de oportunizar aos surdos o ingresso em um curso superior específico e pensado com estratégias que levem em conta a presença de usuários da língua de sinais. Ao mesmo tempo, essa formação aponta que alunos surdos terão a oportunidade de estudarem, desde a educação infantil, em escolas (regulares ou de surdos) onde haja intérpretes e professores surdos. A Lei de Libras

[...] reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros. Nesse sentido, a lei reconhece os direitos linguísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua. Destaca-se que a Libras é uma língua nacional, não estrangeira. Ou seja, ela não pode ser comparada simplesmente ao ensino de línguas estrangeiras, pois é uma das línguas nacionais e conta com uma comunidade que a utiliza sistematicamente dentro do Brasil – a comunidade surda brasileira; portanto, deve ser garantido o ensino desta língua entre os membros de sua comunidade e com professores de sua comunidade. Considerando-se esses aspectos, o curso de Letras/Libras tornou-se uma realidade e se justifica do ponto

de vista legal, acadêmico, social e lingüístico (CERNY e QUADROS, 2009, p. 5).

É importante ressaltar que a Lei de Libras foi uma conquista do movimento surdo brasileiro, que sempre lutou para que os surdos tivessem maior acesso à educação, em seus diferentes níveis até o ensino superior²⁵. Este curso, cuja maioria do corpo discente é composta por surdos, oferece acesso à formação pedagógica em um ambiente em que a língua dominante é a Libras, respeitando as características da experiência visual surda. O curso é totalmente voltado para o ensino de Libras.

Levando em conta a emergência das pedagogias surdas é interessante analisar que há na grade curricular do Curso de Letras-Libras apenas duas disciplinas que tratam especificamente de didática para alunos surdos.

Didática de Ensino e a Criança Surda I

Por uma educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.

Didática de Ensino e a Criança Surda II

A interação sócio-lingüística com a criança surda: a mediação através da língua de sinais para a constituição do pensamento e da linguagem. O ensino da língua de sinais. A constituição da subjetividade surda através da língua de sinais. O português como segunda língua para os surdos. A leitura e escrita como meios do processo de aquisição do português para os surdos (QUADROS e HEBERLE, 2007, p. 44).

Nesses componentes curriculares podemos vislumbrar enunciados recorrentes na cultura surda, como a experiência visual e o uso da LS para fazer a mediação entre o conhecimento e a criança surda, além de aspectos sobre a aquisição de Libras e de Português. Há também estágio supervisionado com alunos surdos.

²⁵ A lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto 5626/2005, que criou o Curso de Letras-Libras e o PROLIBRAS, uma certificação de proficiência em LS para professores e TILS.

Durante a primeira entrevista com as professoras surdas, percebi que elas separam a formação em duas etapas: no Curso de Magistério aprenderam metodologia de ensino e no Curso de Letras-Libras aprenderam mais sobre a LS.

[...] eu fiz Magistério e me ajudou a ser professora. No Pelotense tinha intérprete, então eu fui fazer Magistério lá, também fiz o curso de capacitação da prefeitura que foi muito importante. Depois fui para o Letras-Libras que me ajudou muito sim, na questão da língua de sinais, eu aprofundi as questões linguísticas. A metodologia e a didática eu aprendi no Magistério, o Letras-Libras também me ajudou, mas focou na língua (Excerto entrevista Laura).

A minha formação no Curso de Magistério me ajudou a aprender como fazer o planejamento em sala de aula, como trabalhar com as crianças, minha relação com os alunos, saber o que eu posso e o que eu não posso fazer dentro da sala de aula, como devo agir, o jeito de ensinar, como eles aprendem, que tipo de conteúdo eu devo ensinar. É qualquer conteúdo? Quais são os objetivos eu tenho com isso? O Magistério me instigou a pensar os conteúdos e os objetivos. [O Magistério] me ajudou bastante na minha vida como professora no meu comportamento profissional em sala de aula. [...] O Magistério me ensinava a questão do conteúdo em geral. Já no curso de instrutora eu aprendi os objetivos de ensinar esses ouvintes, aprendi a organizar meus planos para ensinar os ouvintes, a aprofundar o conhecimento sobre LS e onde pesquisar material sobre LS. O momento certo para eu ter esses aprendizados foi no Curso de Letras-Libras, principalmente nas disciplinas de Linguística, onde peguei materiais e conteúdos que me ajudaram bastante na minha prática como instrutora. Aprendi também a usar materiais diversos para ensinar Libras [...] Letras-Libras prepara para ensinar ouvintes e surdos. Ensina a trabalhar com a LS que é a L1 para surdos e com as duas línguas, para os ouvintes e para os surdos. A maioria dos conteúdos são iguais, mas as estratégias são diferentes, porque os surdos já sabem Libras, temos que aprofundar a Libras para os alunos surdos, e com os ouvintes a LS é L2, a questão é começar pelo mais básico e depois aprofundar. Com os surdos não precisa a parte básica, pois eles já têm esse conhecimento. Aprendemos a dar aula da 5ª série para cima (Excerto entrevista Laura).

Laura salienta que aprendeu a ser professora no Curso de Magistério. O Curso de Letras-Libras foi importante no sentido de aprofundar conhecimentos sobre Libras e conhecer algumas metodologias de ensino dessa língua, porém com destaque para ouvintes e surdos a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Ela também diferencia o jeito de ensinar Libras para surdos e ouvintes. Para esses últimos é necessário começar pelo básico. O que pude

depreender da sinalização de Laura foi que ela faz uma nítida separação entre os jeitos de ensinar Libras para surdos e ouvintes

Adriane relata que o Curso de Letras-Libras serviu para comparar Libras com Português. Ela aprofundou seus conhecimentos linguísticos.

Eu comecei a conhecer a estrutura [do Português], e assim adaptar para a estrutura da Libras. Eu fiquei curiosa na comparação dessas duas estruturas linguísticas. No Letras-Libras eu aprendi a ensinar LS para ouvintes (Excerto entrevista Adriane).

Vânia concordou com Adriane ressaltando a importância do curso para ensinar Libras aos ouvintes. Laura relatou que aprendeu coisas interessantes sobre história e literatura surda, mas salienta que no Magistério aprendeu Didática. Porém, o Curso de Letras-Libras a fez repensar seu jeito de ensinar.

Letras-Libras me ajudou a ensinar os meus alunos ouvintes. Na disciplina de Libras com os alunos ouvintes eu troquei a didática, porque antes do letras-Libras eu tinha curso de instrutora, e tem diferença entre uma graduação e o curso de instrutora²⁶, e na verdade eu não aprendi a ensinar no curso de instrutora e sim no Magistério, mas quando eu entrei no Letras-Libras eu pensei e comecei a mudar o ensino com os ouvintes (Excerto entrevista Laura).

Peter, professor surdo que também foi entrevistado, também se manifestou sobre o Curso de Magistério

O Magistério me ajudou a ser professor, sim, me ajudou na minha ação pedagógica, por exemplo, como usar a didática, o modo de ensinar também nisso me ajudou na minha formação e na minha vida como professor (Excerto entrevista Peter).

Peter relata que o Curso de Letras-Libras foi interessante por ter sido a distância, o que fez com que os alunos aprendessem a utilizar a internet como ferramenta de busca de conhecimento. Peter considerava que o ambiente virtual era muito mais produtivo do que os encontros presenciais.

²⁶ Hoje em dia o curso de instrutor de Libras, anteriormente oferecido pela FENEIS foi substituído pelo curso de Graduação em Letras- Libras.

Podemos notar uma recorrência discursiva proferida pelas três professoras: a didática para trabalhar com crianças surdas foi ensinada no Magistério. O Letras-Libras serviu para ensinar ouvintes, apesar de ter desenvolvido os conhecimentos sobre a estrutura da LS.

O Curso de Magistério que as três professoras estudaram foi totalmente organizado por professores ouvintes. No caso de Vânia, ela era a única aluna surda na turma e dispunha de uma colega que a ajudava. No caso de Adriane e Laura, havia outros colegas surdos e havia a presença de TILS. Alguns dos professores do curso fizeram cursos de capacitação na área da surdez e buscaram adaptações nas formas de orientar os alunos surdos.

As três reconhecem que o Curso de Letras-Libras aprofundou os conhecimentos linguísticos sobre Libras e Português, mas somente Laura admite que o curso a fez repensar suas práticas. Vânia e Adriane referem-se ao curso como se fosse organizado para ensinar LS a ouvintes.

Um Curso de Licenciatura em uma língua, seja ela nativa ou estrangeira, traz em seu bojo o estudo de concepções de ensino de língua e elementos culturais que são aprofundados com o aumento do vocabulário da língua estudada. Ainda assim, tanto as surdas quanto Peter enfatizam o fato de que as metodologias que eles utilizam foram desenvolvidas na sua formação de nível médio, e não no curso superior, quando foi aprofundada a questão linguística.

É importante também salientar que o Curso de Letras-Libras foi criado através da regulamentação da Lei de Libras (Decreto nº 5.626 de 2005), juntamente com a prova de proficiência em Libras e a obrigatoriedade do ensino DE LS nos cursos Normal, de Pedagogia e de Licenciatura. O Curso de Letras-Libras veio preencher uma demanda de profissionais surdos que tinham formação de instrutor pela FENEIS.²⁷ Nesse sentido, o curso de contribuiu para

²⁷ Certificação fornecida até 2005.

a construção dos enunciados de PS no sentido de preparar os alunos surdos para serem professores.

[...] desde a transmissão de videoconferências na língua de sinais até o design do curso em uma perspectiva surda também na língua de sinais, o curso torna-se viável estabelecendo a inclusão social de surdos a partir da formação de professores (QUADROS e CAMPELO, 2010, p. 37).

A criação desse curso teve como uma de suas condições de possibilidade no cenário brasileiro as políticas de inclusão educacional. A Lei de Libras especifica o direito linguístico dos surdos, que é o direito de ver a Língua Brasileira de Sinais reconhecida a sua primeira língua. A capacitação desses professores surdos é uma busca de homogeneização. A LS, embora seja uma marca da cultura surda, é uma importante ferramenta na política inclusiva e é necessário capacitar professores para ministrar curso de Libras a surdos e ouvintes.

2.3 - A Escola de Surdos

A Escola de Surdos estudada que por ocasião de sua fundação, no final da década de 1940 em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, era de caráter assistencial. Atualmente mantém a natureza filantrópica e atende a 89 alunos surdos e conta com 18 professores ouvintes, quatro professores surdos e três monitores surdos, que auxiliam o professor titular durante as aulas. Funciona em um bairro próximo ao centro da cidade em um prédio amplo e bem cuidado. Para seu funcionamento, dispõe de convênios com órgãos públicos que garantem parte das necessidades de pagamentos de pessoal, principalmente do quadro docente.

A escola atende alunos da pré-escola ao 9^a ano do Ensino Fundamental, havendo também uma turma de estimulação precoce que desenvolve projetos de aquisição e desenvolvimento de Libras a bebês e crianças pequenas. À noite há uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Julgo importante analisar a emergência da língua de sinais como primeira língua na educação dos alunos da Escola de Surdos, a fim de entender como as Pedagogias Surdas emergiram nessa escola. Tomo como referência a perspectiva genealógica, que analisa as condições de possibilidade por meio das quais alguns discursos passaram a ser considerados verdadeiros em determinados momentos históricos, examinando a ruptura provocada pelo acontecimento. A entrada da LS naquela escola acompanhou um movimento pelo qual outras escolas também estavam envolvidas e pode ser considerado um acontecimento que constituiu outros discursos diferentes daqueles até então baseados na necessidade da oralização e da protetização²⁸ dos alunos. Outras verdades sobre os surdos foram constituídas a partir da emergência da Libras na Escola de Surdos.

Para contar um pouco da história da escola, o que penso ser relevante para os objetivos desta Tese, cruzei acontecimentos narrados por diferentes fontes, tanto relatos publicados em trabalhos acadêmicos sobre a escola quanto entrevistas com os professores entrevistados para essa pesquisa. Esse cruzamento permite entender como foram se constituindo as pedagogias surdas no espaço da Escola de Surdos

Na época de sua fundação, a escola era essencialmente oralista, como era a maioria das escolas brasileiras. Conforme Pinheiro (2006, p. 8), em trabalho acadêmico no qual escreve sobre a história do movimento surdo na cidade, até metade dos anos 1990 os surdos viviam uma situação, como a autora mesma denomina, de submissão aos ouvintes. Vários surdos com mais de 30 anos já relataram sua infância nessa escola e em outras – de surdos ou de inclusão -, onde eram obrigados a oralizar através de extenuantes treinamentos de fonoaudiologia. A maioria deles usava próteses auditivas, os

²⁸ Chamo de protetização o uso de aparelhos auditivos. Esses aparelhos ainda são utilizados por alguns alunos surdos na escola, mas a maioria deles não os utiliza.

aparelhos de surdez que tinham um custo alto e muitas vezes eram obtidos através de campanhas assistencialistas.

A escola oferecia somente escolarização até a 4ª série, sendo que muitos alunos repetiam duas ou três vezes cada ano. Ao concluírem os estudos eram encaminhados a escolas regulares onde, na maioria das vezes, experimentavam o fracasso escolar (PINHEIRO, 2006).

Adriane, sujeito desta pesquisa, estudou no Ipê nesta época, e relata:

Eu cresci e na quarta série fui levada para uma escola de ouvintes porque aqui na Escola de Surdos tinha um limite, depois da quarta série não tinha, porque havia a primeira e eram três anos na primeira, por causa da oralização (Excerto entrevista Adriane).

Em uma entrevista com Margarida, uma professora ouvinte que também é mãe de uma ex-aluna pude conhecer como a Escola de Surdos iniciou a implementação de uma proposta que considera a LS como língua dos surdos. A emergência do uso da Libras na escola aconteceu por volta de 1990, motivada por um ex-aluno da escola que participou de uma festa junina, quando surpreendeu a todos por utilizar sinais. Ele havia aprendido LS em uma escola de surdos em Porto Alegre – onde tinha estudado por um ano. Conforme Margarida, aquela festa foi um divisor de águas na história da escola.

Margarida, juntamente com outras mães de alunos surdos, interessou-se por essa língua que já era usada pelos surdos portoalegrenses. Em 1991 uma professora da Escola Especial Concórdia²⁹ veio à Escola de Surdos palestrar sobre como os surdos daquela escola se comunicavam. Margarida conta que as mães se entusiasmaram e propuseram que alunos e professores da Escola de Surdos adotassem a LS, mas os professores e a direção da escola achavam que

²⁹ A Escola Especial Concórdia, na época mantida pelo Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo – CEDA é reconhecida como uma das escolas de surdos brasileira precursora na implementação da LS no espaço educacional.

as mães não deveriam opinar sobre as metodologias da escola. Houve uma reunião entre pais e professores. A mãe de Margarida, idosa e por isso muito respeitada, participou da reunião, relatando já ter visto intérpretes sinalizando para surdos em encontros da Igreja Luterana em Porto Alegre e em cidades da serra do RS, e que língua de sinais era bom para todos os surdos.

Na época chegou à escola uma jovem professora recém formada no curso de Educação Especial da UFSM. Essa professora utilizava Libras e também ensinava as mães. Porém, por discordar radicalmente da proposta pedagógica oralista da escola, foi demitida em menos de um ano. Essa professora, sozinha, não conseguiu difundir a LS na escola.

É interessante analisar como os discursos sobre a importância da LS para a educação de surdos foram se construindo em meio a disputas de poder. Por um lado, as mães, que não detinham o saber acadêmico, mas já conheciam a LS, e por outro lado, a equipe docente da escola, detentoras do saber oralista e audista.

A diretora da escola na época, uma fonoaudióloga, discordou veementemente da idosa, mas algumas mães estavam convencidas de que deveriam aprender Libras, e começaram a levantar verbas para custear um curso com um intérprete de Porto Alegre. As mães conseguiram doações em empresas e organizaram eventos até custearem o curso. Afinal, já estavam acostumadas a levantar verbas para a compra de próteses auditivas. O curso aconteceu em um final de semana seguido de um feriado e contou com uma expressiva participação de alunos e pais. Os surdos aprenderam e foram difundindo os sinais pela escola.

O que se observa aqui é que a mudança da metodologia da Escola de Surdos - do oralismo para o uso de LS – aconteceu no momento em que a LS foi divulgada e reconhecida por alguns pais de alunos, que em um movimento de resistência, foram em busca do que julgavam o melhor para a educação de seus filhos.

No início de 1992 algumas mães já dominavam a LS e propuseram-se a organizar cursos para ensinar outras mães, aproveitando o material disponibilizado pela jovem professora de Santa Maria. Algumas professoras interessaram-se em aprender. Outras mães eram radicalmente contra, pois pensavam que, se a equipe pedagógica da escola era contra a sinalização, isso não seria bom para seus filhos.

Margarida organizou como voluntária, em 1994, a festa de Natal da Escola de Surdos, quando houve um presépio vivo totalmente sinalizado. Pais e professores se maravilhavam com o entendimento sobre as tradições natalinas que os alunos haviam adquirido desde que começaram a usar a LS. Nesse momento a maioria dos professores já havia aprendido essa língua, que hoje é utilizada pela maioria na escola, com diferentes níveis de fluência.³⁰

Nem todas as professoras ouvintes da Escola de Surdos são fluentes em Libras, conforme relata Laura ao falar das dificuldades encontradas em seu trabalho.

Tem alguns professores que não são fluentes em LS e é difícil ter trocas com eles. Eu tenho conteúdos interessantes, eles também têm, mas às vezes não conseguimos trocar porque não conseguimos nos comunicar (Excerto entrevista Laura).

Julgo importante salientar que, apesar dessas mudanças na concepção da surdez que incluíram o ensino de Libras na escola, a Escola de Surdos ainda é uma escola especial, em cujas dependências funciona um centro onde crianças de dentro e de fora da escola têm atendimento psicológico, fisioterapêutico e fonoaudiológico. Nem todos os alunos da Escola de Surdos são encaminhados para esse Centro, mas a presença dele nas dependências da

³⁰ Margarida relatou que há cerca de dois anos a Escola de Surdos recebeu a visita da fonoaudióloga – atualmente aposentada - que dirigiu a escola na década de 1990. Ao ver todos sinalizando ela disse arrepende-se de não ter acreditado que a língua de sinais era melhor do que a oralização. Aqui não pretendo emitir juízos de valor, mas apenas apontar que as condições de possibilidade do uso da língua de sinais na época da ex-diretora eram diferentes, pois acreditava-se que o oralismo era o melhor método para a educação dos surdos.

escola já caracteriza uma visão clínica, uma visão reabilitadora e tradicional do que se chama de educação especial. Os saberes relativos à educação de surdos ainda estão, no Brasil, localizados na Educação Especial, o que classifica os surdos, ainda, como indivíduos a corrigir (LOPES, 2011).

Embora todos na escola reconheçam que a Libras é a primeira língua dos surdos, ainda que muitas delas tenham feitos cursos de formação na educação de surdos na perspectiva de que trata esta Tese, a marca *especial* ainda é muito forte. Houve uma grande ruptura na história da Escola com a emergência da Libras na escola, mas não foi suficiente para que esta, de escola especial, se transformasse em escola bilíngue para surdos.

A Escola de Surdos não se intitula uma escola bilíngue, porém participa de discussões sobre educação de surdos. Seus professores e funcionários, bem como os alunos mais velhos e os pais envolvem-se nas lutas pela manutenção da escola, que volta e meia é ameaçada de fechar por falta de recursos do poder público. A presença de professores surdos mudou a concepção da escola e difundiu a necessidade de todos serem fluentes em Libras. Talvez seja uma questão de tempo. Considerando a história da escola nos últimos vinte anos, vejo que houve muitos avanços, embora muitas concepções ainda necessitem ser problematizadas.

2.4 - O que vem sendo escrito sobre pedagogias surdas

Para além da revisão teórica dos referenciais foucaultianos, fui à procura de autores que tivessem pesquisado sobre pedagogias surdas. Em consulta ao banco de teses da Capes³¹ a partir das expressões “pedagogia surda” e “professor surdo”, encontrei quatro trabalhos, sendo dois escritos por pesquisadores surdos. Descartei dois por fugirem do tema que pesquiso.

³¹ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

O pesquisador surdo Wilson Miranda escreveu uma tese intitulada *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos* (MIRANDA, 2007) e foi orientado por Carlos Skliar na UFRGS. Utilizando-se de autores como Mèlich, Gadamer, e Derridá, além de autores ligados aos Estudos Surdos, Miranda entrevistou professores surdos sobre a história da educação dos surdos, sobre a formação docente desses informantes, sobre pedagogias surdas e expectativas para o futuro profissional, buscando estabelecer bases epistemológicas sobre a pedagogia construída cotidianamente pelos surdos. A partir dos discursos desses sujeitos e das teorias estudadas, Miranda pensou uma proposta curricular baseada nos temas das pedagogias surdas, que tratariam da história e da cultura surdas, temas que muitas vezes são desconhecidos por surdos adultos. As escolas de surdos são o espaço da difusão, por meio da língua de sinais, do orgulho e da consciência política dos surdos e onde a cultura surda é construída, e nunca concluída.

A dissertação da pesquisadora surda Flaviane Reis intitula-se *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica* (REIS, 2008). Orientada por Gládis Perlin na UFSC, Flaviane trabalha a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos na construção da representação de um professor surdo que transgredir por introduzir nas escolas as pedagogias surdas, desprezando a visão clínica, ouvintista e colonialista da surdez, introduzindo na sala de aula noções sobre cultura e alteridades surdas, o que é uma das características das pedagogias surdas. A partir de sua própria prática como professora e através da observação de práticas de outros professores surdos ela analisa questões sobre cultura, história e pedagogias surdas. A autora escreve sobre um jeito surdo de ensinar, baseado na Pedagogia da Diferença em uma tomada de consciência face à identidade linguística e cultural do povo surdo.

A pesquisadora Mônica Zavacki de Moraes, em sua dissertação *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogias surdas* (MORAIS, 2008), orientada por Márcia Lunardi-Lazarin na UFSM, observou

como professores surdos e ouvintes estão constituindo em suas práticas a Pedagogia da Diferença. Mônica entrevistou professores surdos e ouvintes, examinando nas recorrências discursivas como se foram construindo certas verdades sobre a educação dos surdos. A autora problematiza a Pedagogia da Diferença quando é vista mais como uma mudança metodológica e curricular e menos como uma mudança discursiva, “pois quando se pedagogiza se ensina a ser, portanto, se normatiza a diferença” (MORAIS, 2008, 45). A diferença não pode ser definida, ela simplesmente difere e, por isso não pode ser capturada nas malhas dos discursos curriculares, ainda que eles se relacionem com a cultura surda, pois vêm embebidos em discursos da Educação Especial. Mônica Morais utiliza ferramentas foucaultianas para analisar as marcas da resistência surda e o discurso curricular, propondo um modelo de currículo rizomático para pensar as pedagogias surdas.

A dissertação da pesquisadora surda Mônica Astuto Lopes Martins (MARTINS, 2010), intitulada *Professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*, foi orientada por Cristina Lacerda na Universidade Metodista de Piracicaba. A autora, apoiada em autores como Vygotski e Bakhtin, analisou a prática de uma professora surda em uma turma de surdos. As análises mostram a importância de alunos e professores terem a Libras como língua compartilhada, embora os alunos ainda não sejam fluentes nessa língua e salienta a importância de o professor surdo também dominar o português a fim de construir estratégias para o ensino dessa língua. Há uma considerável discussão sobre letramento de alunos surdos e exemplos com fotos de práticas pedagógicas da professora surda com alunos surdos também centradas no letramento. Mônica Martins também utiliza autores ligados aos Estudos Surdos.

Fora do banco de dados da Capes encontrei a dissertação de Cristiane Ramos Muller, intitulada *Professor surdo no Ensino Superior: representações da prática docente* (MÜLLER, 2009), orientada por Márcia Lunardi-Lazarin na UFSM. Cristiane é uma professora surda, e entrevistou outros três professores

universitários surdos sobre políticas públicas de inclusão, identidade docente, formação e aspectos da prática pedagógica, discutindo e problematizando a representação sobre os professores surdos no ensino superior. A autora se utiliza dos mesmos referenciais teóricos citados nos trabalhos anteriores.

Utilizei também dissertação *Memórias e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras surdas sobre sua formação?*, de Bianca Gonçalves da Silva (SILVA, 2012), orientada por Madalena Klein, na UFPel. A autora analisou narrativas autobiográficas de três professoras surdas – as mesmas com que trabalhei nesta Tese – nas quais elas relataram aspectos de sua formação e de suas práticas docentes. A pesquisa buscou compreender a constituição da identidade de professoras surdas analisando, a partir das narrativas, os processos formadores vivenciados ao longo de suas vidas que proporcionam a construção de uma identidade docente. Foram analisados a oralização, a experiência visual como marcador cultural surdo, o letramento, a literatura infantil, a literatura surda. Tais categorias apontaram para uma possível constituição das identidades docentes com base nas experiências vividas, pois na medida em que se produz cultura, também se produz identidade.

Há poucas dissertações e teses sobre o tema das pedagogias surdas e sobre práticas pedagógicas de professores surdos. Penso que esse tema ainda não está instituído como um campo de pesquisas, pois observei que os trabalhos pouco dialogam entre si e não há um entendimento sobre o conceito de pedagogia surda e nem mesmo sua diferenciação da pedagogia no sentido lato, com exceção da dissertação de Martins (2010). Porém, a leitura desses textos serviu como ponto de partida para definir os objetivos da minha Tese e a forma como efetuei minhas problematizações.

CAPÍTULO III – DISCURSOS E PRÁTICAS DAS PEDAGOGIAS SURDAS

A educação ocupa um lugar estratégico no pensamento dos professores surdos. Ela é a própria prática do que se ensina enquanto se produz o processo de transgressão pedagógica. E segue uma nova pedagogia da diferença. [...] A preocupação em incentivar professores surdos capazes de transformar a pedagogia [...] está sempre presente. Os professores surdos intelectuais traçam os caminhos da pedagogia dos surdos. Hoje em dia há uma articulação explícita entre educação e luta política. A educação traz um objetivo em si para guerrear a ignorância e a miséria, e também é instrumento de atuação política contra os privilégios, as injustiças e todas as formas de exploração (REIS, 2008, p. 82).

Neste capítulo realizo um cruzamento entre o material analisado nas entrevistas, nas observações em sala de aula, nas produções dos acadêmicos surdos e com o referencial teórico estudado. Procurei analisar os enunciados de autores surdos que tematizam as pedagogias surdas como um processo que se constrói nas lutas cotidianas de ressignificação da surdez, tomando como matriz discursiva as reincidências discursivas sobre pedagogia da diferença, cultura e relações de poder. Procurei identificar, a partir das análises realizadas nesta pesquisa, os enunciados que perpassam os discursos surdos no material analisado e que poderiam constituir pedagogias surdas. Nesse processo, produzi as seguintes categorias de análise: pedagogia da diferença, currículo

surdo, experiência visual, uso da literatura, escolha dos surdos por cursos de licenciatura, professor surdo como modelo e outras diferenças.

3.1 – Pedagogias da diferença – possibilidades para pensar as pedagogias surdas

No podremos empezar a entablar un dialogo intercultural donde las narraciones del otro no tengan un caracter de monopolio discursivo sino de un logos en pie de igualdad con el otro. (BEVENUTO, 2010, p.3).

Considerando que o discurso inventa os objetos dos quais fala, em uma perspectiva foucaultiana, os surdos foram inventados pelo discurso que inverte a questão da falta de audição pela experiência visual, conforme já abordado anteriormente. Essa inversão epistemológica localizou os surdos dentro do discurso da diferença cultural, construída historicamente em arenas de lutas de disputas de poder, principalmente pelo poder de nomear-se e de narrar-se como diferente, ao invés de deficiente. As visões clínicas e corretivas, que pretendiam fazer com que os surdos falassem e ouvissem foram deslocadas. Para Skliar (2009), a diferença não pode ser compreendida como algo indesejável, que mais cedo ou mais tarde deverá se normalizar: a diferença é sempre diferença.

Gilles Deleuze (1988), diz que a diferença entre duas coisas não é a diferença entre elas, mas é diferença em si, inerente a cada coisa. A diferença potencializa e multiplica os sentidos.

Deleuze afirma que a diferença é o mais simples, é tudo que difere na natureza. Partindo dessa idéia o mundo não pode ser compreendido como tendo uma essência, uma origem única. O mundo das diferenças pressupõe que elas são eternas, sempre existirão. Há um sistema de diferenças que produzem outras diferenças. A identidade, as semelhanças e as oposições são efeitos da

diferença (CARDOSO JR, 2011). A diferença pensa o mundo como multiplicidade, recusando o uno (GALLO, 2010).

Para Deleuze, é necessário pensar diferença em si mesma, pensar o outro em si mesmo. Pensando assim é possível construir projetos coletivos. "Tomando o outro em si mesmo, o outro enquanto outro, produz-se então uma política da diferença que pensa o coletivo como conjunto de diferenças" (GALLO, 2010, p.225).

Deleuze alerta para os usos que os movimentos sociais fazem a partir do conceito da diferença ao associá-lo ao conceito da diversidade. Nesse sentido, Cardoso Jr., 2011, s/p, afirma que

O perigo dessa posição é que, à força de reivindicar a diferença, caise na ingenuidade de isolá-la de todo o pensável [...]. Tal suposta radicalidade acaba por lançar a diferença em um vácuo cuja principal característica é desconhecer ingenuamente a complexidade de um ser múltiplo. Como se fosse possível reivindicar uma federação em que as diferenças se revestiriam de todos os direitos que o idêntico já garantira para si

Ao longo da história, a diferença foi considerada o mais temível dos males. O outro sempre seduziu, assustou e ameaçou o mesmo, causando mal-estar por estar fora do referente, fora das normalidades estabelecidas. Para Deleuze, a diferença desestabiliza, e sempre foi um conceito colocado ao lado do mal, do indesejável, do impensável. O filósofo procurou dar um sentido positivo à diferença, tornando-a pensável. Para apreender a diferença é necessário que a razão ultrapasse a si mesma.

Nesse sentido, a diferença não procura essencializar o que o surdo deve ser, mas sim potencializar o que ele pode ser, para além de oposições binárias que localizam vítimas e algozes. A diferença não remete a um estado permanente, mas a uma construção permanente de identidades na qual a diferença surda pode apenas diferir.

Ao entender a surdez como diferença cultural e linguística o surdo não necessita de um referencial ouvinte para se narrar e tampouco para servir de

modelo. Camatti (2011) fala da necessidade de alguns surdos de igualarem-se aos ouvintes, o que mostra que o binarismo surdo/ouvinte ainda é freqüente na constituição das identidades surdas. Esse binarismo não existe na concepção de surdez como diferença.

Nesse contexto, considerando a surdez não como diferença e não como deficiência, julgo relevante falar sobre pedagogia da diferença. A partir do momento em que consideramos a surdez como uma diferença cultural convém pensar nas marcas da diferença surda, na cultura surda e em pedagogias da diferença, que contemplem pedagogias e currículos desenvolvidos através da experiência visual.

As pedagogias surdas pretendem pensar outros discursos, outras maneiras de narrar e narrar-se, outros modos de dar sentido ao mundo e outras estratégias para implementar outros jeitos de ensinar e aprender.

As pedagogias surdas são construídas a partir da noção da diferença surda. Perlin (2006) relaciona a diferença cultural e pedagógica com uma transgressão dentro da educação de surdos. Dessa forma os enunciados de Perlin situam as pedagogias surdas no discurso da pedagogia da diferença e na ordem da transgressão, no sentido de inventar/inaugurar uma forma de pensar o surdo como o outro, pensando a cultura surda como outra cultura, na perspectiva da diferença.

Para Perlin e Miranda (2012), a pedagogia com bases ouvintes não serve aos surdos, pois é baseada em concepções binárias que consideram o ouvinte como hierarquicamente superior. Os autores escrevem sobre o compromisso com a diferença, argumentando que a filosofia da diferença precisa ser discutida na formação dos professores que trabalharão com alunos surdos.

A pedagogia de surdos não é uma pedagogia dos ouvintes e nem uma pedagogia menor, diminuída, mas amplificada. O surdo, em primeiro lugar, tem de saber sua língua, sua cultura e também aprender o mesmo que o ouvinte aprende para poder interagir com ele. [...] A questão da cultura, das identidades e da língua dos surdos e dos

ouvintes são, ao mesmo tempo, as questões essenciais da pedagogia de surdos (PERLIN e MIRANDA, 2012, p. 109).

Os autores defendem a ideia de que as PS deveriam quebrar a lógica do fracasso escolar que historicamente acompanha a educação dos surdos, que têm o direito de aprender o que qualquer criança aprende.

Tais questões, articuladas à noção da surdez como diferença cultural e linguística, desenvolvida no contato com outros surdos, são essenciais para a construção das identidades surdas, que propiciarão o pertencimento a uma comunidade surda. Segundo os autores, à medida que constrói uma identidade surda, o sujeito surdo pode negociar sua diferença em condições de igualdade com os ouvintes, apropriando-se dos saberes oferecidos pela escola. Os autores argumentam que o surdo deverá ter acesso à mesma quantidade de conhecimento oferecida ao ouvinte, só que tal conhecimento deverá ser adquirido por meio da experiência visual (PERLIN e MIRANDA, 2012).

Gallo (2005) pensa a educação como um "processo de formação de subjetividades em série, reproduzindo-se a si mesmas, como que curto-circuitando o movimento, fazendo com que ele se torne um eterno retorno do mesmo" (p. 214). Nesse sentido, qualquer forma de pedagogia pretende formar sujeitos em série. A função da escola é normalizar os alunos, fazendo com que esses desenvolvam determinados comportamentos adequados ao convívio social e ao desenvolvimento da força de trabalho. Os currículos são construídos para produzirem e moldarem identidades.

Foucault já nos ensinou que o poder é imanente às relações [...] com a mesma intensidade que exerce o poder, a escola-máquina-do Estado sofre exercícios de poder; na mesma medida em que gera poderes que são sua afirmação, gera também poderes que são potenciais de negação (GALLO, 2005, p. 218).

Dentro da escola, seja qual for, há pouco espaço para trabalhar com as diferenças. Mesmo professores surdos que entendam a surdez como diferença cultural acabam por impor a seus alunos um determinado tipo de comportamento e determinadas identidades.

Nesse sentido podemos pensar na pedagogia como um instrumento de controle. Não é pelo fato de as pedagogias surdas terem sido constituídas através de movimentos de resistência que não exista nelas as marcas de normalização. A diferença é intrinsecamente irreduzível e é preciso ter cuidado para não fixá-la, aprisioná-la, classificá-la e essencializá-la. A diferença é construída nas relações de poder e de resistência, e precisa marcar sua presença a cada instante. Ainda que se tomem as pedagogias surdas como atos de profanação, elas normalizam, reproduzem e pretendem formar um determinado tipo de sujeito surdo. E esse tipo de sujeito ainda precisa da referência ouvinte para marcar sua diferença, em uma concepção binária.

As marcas da deficiência impressas na alma surda [...] criaram alteridades deficientes, dependentes de representações ouvintes. É curioso ver isso nos muitos depoimentos surdos: quando instados a falar de si, da escola e do movimento surdo, os surdos precisam trazer o ouvinte. A presença do ouvinte nas narrativas surdas – como o opositor binário do surdo – afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência à sua condição de ser surdo (LOPES, 2010, p.121).

Para a autora, é necessário que o próprio surdo sirva de referente a si mesmo. Romper com o referente ouvinte é fundamental para pensar a surdez como diferença.

Gallo adverte sobre a necessidade de invertermos a epistemologia vigente para tentarmos estabelecer as bases de uma pedagogia da diferença.

Não nos enganemos, portanto: educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo. Educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros (GALLO, 2005, p. 223).

Dessa forma, quando se pedagogiza a diferença ela já não é mais diferença, pois a diferença não pode ser capturada. A pedagogia supõe normalização enquanto a diferença simplesmente difere (MORAIS, 2008).

3.2 - Currículo e cultura surda

(...) todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. (...) Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?” (SILVA, 2003, p. 38).

O projeto da escola moderna pretende imprimir nos alunos determinados comportamentos, sejam esses alunos surdos ou ouvintes. A organização do espaço e do tempo é planejada para construir comportamentos pretendidos. Os conhecimentos considerados como importantes, válidos, verdadeiros e científicos são distribuídos em disciplinas através das séries. Toda essa organização compõe o currículo, que é um território de saber-poder e não pode ser compreendido sem que se analisem as relações de poder que o construíram. O currículo – qualquer currículo – procura imprimir identidades nos alunos e nos professores a partir da imposição de determinados significados, de determinados valores.

Historicamente os currículos dos surdos foram definidos a partir de uma lógica de normalização em que a lógica ouvinte era a referência. Os professores entrevistados relataram que os currículos, tanto nas escolas de surdos como nas escolas de inclusão, são construídos a partir dessa lógica, não sendo considerados nos conteúdos questões referentes à cultura e às identidades surdas.

Os Estudos Culturais contribuíram para alargar a noção do currículo, que passou a ser problematizado³². Assim, o currículo envolve outros sentidos além da simples seleção de conteúdos e da metodologia para transmitir esses conteúdos. A merenda, os livros didáticos, a seriação, os programas de

³² Juntamente com os Estudos Culturais, as Teorias Críticas contribuíram para questionamentos relevantes na Teoria do Currículo. Essas discussões podem ser aprofundadas em Silva (2000).

formação continuada, o controle do trabalho docente e a avaliação não são práticas naturais, que sempre estiveram aí. Elas estão a serviço das estratégias de disciplinamento que tentam formar determinados tipos de identidade que são resultado de disputas culturais em torno da significação. Os Estudos Culturais têm problematizado essas e outras práticas através da ótica cultural, visualizando uma disputa de poder entre diferentes culturas que tentam se legitimar como referências culturais que devem ser aprendidas como verdadeiras.

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada no pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000, p. 32).

A partir das concepções pós-estruturalistas que norteiam este trabalho, o conceito de currículo possui vários sentidos além da seleção de conteúdos programáticos e da metodologia para transmitir esses conteúdos. Ele se faz presente em todos os espaços escolares e tem importância fundamental na construção das identidades, pois pretende inculcar determinados valores de acordo com os interesses culturais de quem produz os textos curriculares.

O currículo não é um artefato técnico, se não um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanentes manipulações e moldado de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. De fato, o currículo é um campo privilegiado no qual se manifesta o conflito cultural e se reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p 12).

O currículo é construído através de relações de poder sobre quais conhecimentos são (ou não) válidos na escola. As disputas de poder definem os conhecimentos que são considerados legítimos. Diferentes grupos sociais disputam entre si e tentam estabelecer sua hegemonia, tentando fazer valer seus significados. O currículo está envolvido em processos de subjetivação. Através dele a escola molda o aluno que pretende formar. Ou transformar. No caso dos surdos, o currículo se constituiu em um campo de disputa entre os interesses de poucos surdos e de uma hegemonia ouvinte.

A supremacia dos professores ouvintes é o resultado de uma política, historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p. 13).

Ainda sim não podemos esquecer que as pedagogias surdas também pretendem formar um tipo de sujeito surdo.

Há um enunciado circulando nos Estudos Surdos que diz que a diferença surda é produzida nos movimentos surdos e também na escola de surdos a partir do momento em que os surdos se encontram e compartilham significados. Porém, a escola através do currículo privilegia alguns significados em detrimento de outros, determinando as bases curriculares que precisam ser seguidas por todos, surdos e ouvintes, sem levar em consideração as diferenças culturais.

Wilson Miranda (2007) adverte que um bom professor surdo deve repensar o currículo a partir da perspectiva da diferença surda dentro das perspectivas pós-estruturalistas, que dizem que o currículo é um campo de disputas de valores culturais em que relações de poder definem o que deve ser dito e pensado na escola. O currículo está imerso em um local de lutas por significados no qual é decidido qual o conhecimento é mais verdadeiro e importante e não pode ser entendido sem pensarmos nas relações de poder que determinaram os conhecimentos que são ou não importantes (SILVA, 2005).

Para Ladd e Gonçalves (2011), a história dos surdos é repleta de concepções por eles denominadas de colonialistas em que ouvintes decidiram o que e como os surdos deveriam aprender. Ainda que hoje haja educadores surdos participando das discussões, a base epistemológica dos cursos de formação de professores ainda é determinada sem uma centralidade na diferença surda. A partir de relatos de fracassos na educação de surdos, os autores referem-se à necessidade de construir outras epistemologias, a fim de que as experiências positivas nas pedagogias surdas sejam pesquisadas para servir de base aos cursos de formação de educadores de surdos.

Estes autores ainda afirmam que as práticas das pedagogias surdas costumam destacar as experiências dos alunos. Dessa forma eles podem preparar os alunos a participarem do mundo surdo e do mundo ouvinte valorizando sua cultura. Muitas vezes crianças surdas filhas de pais ouvintes não têm com quem conversar em casa, nesse sentido os diálogos que acontecem em sala de aula estimulam a reflexão e o conhecimento dos alunos.

Os enunciados que falam sobre currículo surdo estão relacionados a enunciados que falam sobre cultura surda. Esse tema que apareceu no decorrer das entrevistas realizadas em minha pesquisa. Exemplo disso é o relato de Laura, em que explica o que entende por cultura surda.

O que eu entendo sobre cultura surda é a questão dos costumes, da convivência em grupo, do uso da mesma língua, a questão dos costumes que são passados para os outros. Por exemplo, os surdos são acostumados a ficar muito tempo fora de casa, pois ficam conversando com os amigos, contando piadas, se divertindo. Existem culturas como a dos skatistas, por exemplo, sabemos que são eles porque usam o mesmo tipo de roupa, mas os surdos não, eles são pessoas normais, que usam roupas normais, seguem a religião que a família segue, como os ouvintes. Eles não têm uma religião própria. Eles discutem essas coisas. A questão da língua é bem forte dentro da cultura. A tecnologia que usamos, por exemplo, dentro de casa tem a lâmpada, a luz da campainha, não adianta bater na porta. Tem mensagem de celular, e-mail, internet (Excerto entrevista Laura).

No relato de Laura podemos observar um enunciado recorrente que fala da forte marca cultural que é a LS, o que faz com que muitos surdos troquem o convívio familiar para estar conversando com outros surdos. Ela ainda se refere à vida em comunidade, a importância do encontro com os pares e o uso de uma língua que em comum. Klein e Lunardi (2006) referem-se a uma cristalização do uso da língua de sinais como se fosse a única marca cultural surda se essa fosse a principal marca. Para as autoras é necessário descentralizar a LS a fim de a cultura surda não se torne folclórica. O compartilhamento de uma língua é mais uma marca surda que está, a meu ver, dentro de uma marca mais ampla, que é a experiência visual.

As pedagogias surdas constituem uma importante marca cultural surda que influencia na construção das identidades surdas e transmitem a cultura

surda. Assim, a educação pode ser analisada a partir de outro lugar, do lugar do surdo, do lugar da diferença surda, o que pode desestabilizar os olhares centrados em lógicas ouvintistas sobre os professores surdos.

Nesse sentido, os professores surdos, ao entender a surdez como uma diferença cultural e linguística procuram pensar a educação de surdos através de uma pedagogia da diferença, considerando a possibilidade de construir um currículo ancorado na cultura e nas identidades surdas.

Porém, analisando as entrevistas observei que Peter pensa a cultura surda não como a única, mas como uma das culturas em que vive. Sua concepção me parece bem longe do essencialismo da cultura surda. Ele prossegue dizendo ser um surdo mais aberto a outras culturas.

Na época do Magistério eu aprendia sempre coisas na área de educação de surdos e eu tinha uma visão mais restrita, mais fechada, porque só falavam em LS. Depois eu comecei a usar internet, Orkut, comecei a ver que tinham outros surdos em outros locais, surdos diferentes, surdos com outros conhecimentos. E aqui em Pelotas o povo surdo era diferente. Por exemplo, em outros locais tinham surdos oralizados, surdos bilíngues, enfim, tinham outros grupos. E aqui em Pelotas eles [os surdos] diziam que lá [nesses outros lugares] era ruim, lá era negativo e eu não penso assim, eu penso que cada povo tem o direito de fazer o que quer e eu não fico julgando, cada um vive do jeito que quiser. Por isso eu gosto de conhecer vários lugares, vários assuntos para me interar com isso. [...] Nós temos várias divergências Eu quero falar de vários assuntos e às vezes eu não tenho assunto com eles porque eles querem falar sempre dos mesmos assuntos. Com os ouvintes eu consigo manter um contato melhor, um relacionamento melhor porque eu tenho uma visão mais aberta. Eu sou mais permeável, eu consigo me relacionar melhor. Eu não tenho paciência de estar sempre com os surdos (Excerto entrevista Peter).

Durante a entrevista, Laura comenta sobre as adaptações curriculares e invenções necessárias às pedagogias surdas, principalmente no que diz respeito à construção de metodologias.

O que eu penso que tem de diferente entre a pedagogia surda e a pedagogia ouvinte. Tem a diferença das línguas, as línguas são diferentes. Tem diferença na produção de materiais, as novidades e os materiais adaptados, a metodologia, pois não pode ser do mesmo jeito que é ensinado aos ouvintes, precisa ser adaptado e também ser criadas novas formas de ensinar (Excerto entrevista Laura).

Peter, durante a entrevista realizada, questionou as adaptações curriculares construídas para a educação dos surdos.

A pedagogia surda é mais focada em diversos itens do povo surdo, principalmente em materiais visuais, como se o material visual substituisse a audição que os ouvintes usam. (Excerto entrevista Peter).

Ele questiona que, muitas vezes, em nome dessa adaptação, muitos conteúdos são simplificados e em razão disso há uma perda da qualidade no ensino. Ao mesmo tempo, Peter diz que algumas adequações são necessárias, principalmente quando os alunos possuem diferentes níveis de fluência em Libras.

Eu acredito que não tem uma metodologia pronta, definitiva, tem que ser feita uma metodologia individual para cada tipo de aluno, tem que estar sempre sendo adequando um tipo de metodologia, um tipo de trabalho para poder desenvolver esse aprendizado. A partir da metodologia dos ouvintes nós também podemos criar coisas novas, assim como com os surdos às vezes a gente precisa ajustar algumas coisas para melhorar o que eles já nos trazem de conhecimento. [...] Eu penso em estratégias para ensinar, às vezes não dá certo, então na outra semana eu tento trazer outra estratégia. Eu trago bastante material visual para tentar ensinar. Às vezes é um choque para mim, eu me sinto mal. (Excerto entrevista Peter).

No artigo *O direito de aprender na escola de surdos*, Lopes (2006) analisa a narrativa de alunos surdos do interior do estado do Rio Grande do Sul. Esses alunos estudam em escolas de surdos e gostam de estar entre seus pares, porém questionam o baixo nível de exigência da escola. Eles queriam estar aprendendo o que os ouvintes aprendem para estarem em igualdade de condições para fazerem concursos públicos, por exemplo. A autora argumenta que não basta haver uma escola de surdos onde os professores reconheçam a diferença surda e a LS seja de fato a primeira língua se os conteúdos são simplificados. É necessário construir outras bases epistemológicas que garantam qualidade de ensino, é necessário construir um currículo que possa preparar os surdos para o mundo competitivo e excludente.

As pautas das lutas surdas vêm se modificando. Há pouco tempo os surdos lutavam pelo reconhecimento da LS e pelo direito à escola de surdos.

Hoje a luta é pela manutenção da escola de surdos em uma perspectiva bilíngue e pela reivindicação de um ensino que prepare os surdos para disputar em igualdade de condições as oportunidades do mercado de trabalho.

No documento redigido por surdos (FENEIS, 1999) há a defesa de um currículo surdo que trabalhe, além do ensino da LS, a história e a cultura surda. Mas também são necessários outros saberes que proporcionem aos surdos igualdade de condições para prosseguirem seus estudos. Nesse sentido a sinalização de Peter vai ao encontro do referido documento, em que está escrito que é necessário que se ensine em Libras os conteúdos desenvolvidos pelas escolas regulares e não apenas resumindo-os para os surdos.

Peter questiona a falta de conhecimento de mundo de seus alunos quando diz:

Eu uso língua de sinais, mas parece que eles não têm conhecimento, não têm experiência de mundo para me entender, não entendem o contexto do que eu estou dizendo sobre cultura, sociedade, história [...] eu explico e eles não entendem, então eu explico de novo e explico de novo e eles acabam entendendo, mas é bem complicado, porque faltam conhecimentos básicos para eles. E eu penso como eles já estão na 8ª série e não têm esses conhecimentos? O aprendizado deles às vezes é muito baixo. Mas temos que tentar, dar um jeitinho daqui e dali e tentando sempre. Não adianta dar tudo de mão beijada, precisa tentar com eles (Excerto entrevista Peter).

Peter ainda comenta sobre a necessidade de os surdos inteirarem-se do mundo e não ficarem presos a velhas fórmulas de ensino na perspectiva da Educação Especial que simplificam os conhecimentos, fazendo com que os alunos se acomodem e não busquem outros conhecimentos.

Tinham épocas em que os surdos viviam escondidos, não tinham direitos, mas as coisas foram mudando. Foram criados direitos, foi oferecido acessibilidade na universidade, foi conseguido o bilinguismo. Precisamos ter um conhecimento geral sobre o que está acontecendo agora e mudar os conceitos e adaptando-os ao momento e ao mundo que está sempre mudando. O pré-requisito é o mundo. O mundo é o movimento que está sempre mudando (Excerto entrevista Peter).

Nas entrevistas os professores surdos citaram a importância de o aluno surdo apreender o mundo, e para tal há a necessidade de aprender Português para ler e se expressar de forma inteligível.

Quando eu ensino surdos adultos que já sabem LS é preciso que eles aprendam melhor o português, a questão que eu já tinha falado antes do plural e do singular, saber por que esse conteúdo é importante para a vida deles, como vai ser usado, o que significa plural, o que significa singular, eles precisam saber o português, é importante para a vida. Por exemplo, bola e bolas, não é certo ele escrever de uma forma não coerente, somente do jeito que ele sinaliza, não, ele tem que usar o português correto, tem que se aprofundar no português para ser entendido claramente (Excerto entrevista Laura).

Lebedeff (2006), ao analisar as práticas de uma professora surda em uma turma de alunos surdos, destaca a importância de o professor discutir os textos lidos com os alunos, utilizando a soletração do alfabeto manual – datilologia - e o sinal das palavras desconhecidas para explicá-las, e solicitando ao aluno que sinalize o texto que trabalhou. A autora também salienta que o fato de o professor surdo dominar a LS pode promover estratégias semânticas e sintáticas para ensinar Português como segunda língua.

A fluência em língua de sinais incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em língua de sinais). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem pela possibilidade de interações, feedbacks, aumento de autoestima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem e maior nível de atenção e motivação (LEBEDEFF, 2006, p. 147).

Além disso, a autora argumenta que crianças surdas que aprendem LS como primeira língua teriam facilidade para aprender outro idioma. A fluência em Libras garantiria o acesso à história e à cultura surda, bem como o conhecimento de mundo necessário à aquisição do Português escrito (LEBEDEFF, 2006).

Perlin e Miranda (2012) sinalizam que as PS possuem uma metodologia diferenciada para o ensino do Português como segunda língua, com estratégias próprias dos surdos, embora não explicitem quais seriam essas estratégias.

Laura exemplifica uma estratégia quando sinaliza a diferença entre bola e bolas em Libras.

Vieira-Machado (2012) comenta que, apesar de os surdos lutarem pelo direito de usar e difundir a Libras, um fator que os exclui da sociedade letrada é o não domínio da língua portuguesa escrita. Um surdo que lê e escreve pouco é considerado como um incapaz e não consegue ingressar no mercado de trabalho, a não ser em atividades nas quais a leitura não seja necessária, na maioria das vezes em atividades mal remuneradas.

As perspectivas pós-estruturalistas nos ajudam a problematizar o currículo constituído a partir de uma disputa de poder entre os saberes determinados como necessários para os diferentes grupos, localizados de forma diferente na distribuição de poder. No cenário da educação de surdos é reivindicada a necessidade de construir junto com os surdos outros modos de ensinar e de aprender atravessados pela experiência visual, destacando os saberes relacionados à cultura e às identidades surdas (MORAIS e LUNARDI-LAZZARIN, 2009).

Os movimentos surdos, apoiados em muitas pesquisas dos Estudos Surdos, inverteram a epistemologia da surdez, que não é mais pensada como uma falta, mas como uma diferença cultural.

Os movimentos surdos apontam para a construção de outra história para sua educação, uma história que não a da falta. Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heroicas de superação querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente (STUMPF, 2011, p.7).

Stumpf pensa o currículo a partir das manifestações culturais próprias dos surdos. A história dos surdos pode ser ensinada a partir do modo como eles a narram. As metodologias de ensino podem ser construídas a partir da experiência visual e da diferença cultural surda. Müller (2009) sinaliza com um enunciado semelhante ao de Stumpf e de tantos outros proferidos nos espaços

dos movimentos surdos ao dizer que é necessário pensar as identidades surdas a partir da diferença e não da deficiência.

Para Perlin (2006), cada vez mais professores surdos querem ensinar construindo uma pedagogia com base nos valores surdos. Segundo a autora, a concepção da surdez como diferença cultural motiva a procura por métodos de selecionar e transmitir conteúdos próprios dos surdos. A surdez é um determinante da ação pedagógica dos professores surdos, principalmente ao lecionarem para crianças surdas.

Reis (2008) relaciona a pedagogia e a diferença surdas ao afirmar que a cultura surda envolve valores surdos como a experiência visual, a língua de sinais e a pedagogia surda. A mesma relação é expressa no enunciado de Müller (2009, p. 43): "A possibilidade de trabalhar com as idéias de uma pedagogia para a diferença permite-nos optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual". Essa regularidade discursiva produz um efeito de verdade que posiciona as pedagogias surdas dentro do campo da pedagogia da diferença.

3.3 - Enunciados recorrentes

Procurei, em meio ao material analisado, enunciados recorrentes que estão dispersos nos discursos das pedagogias surdas. A seguir, destaco que *A surdez é uma experiência visual*, já antes tratado como um enunciado recorrente na educação de surdos e o uso da literatura. São essas reincidências discursivas que nos ajudam a entender como vêm se constituindo as práticas denominadas de pedagogias surdas.

3.3.1 - Experiência visual

No documentário *Ser é ver sentir* (CRATEUS e BARBOSA, 2012), Karin Strobel, em seu depoimento, dá vários exemplos do que é a experiência visual para um surdo.

Os ouvintes percebem o mundo através de diferentes sons. Os surdos percebem através da visão. Numa sala de aula, por exemplo, enquanto o professor e o aluno está ali sem a presença do intérprete, ele terá que recorrer à leitura labial. Se o professor subitamente parar de falar, o surdo irá procurar no ambiente alguma coisa que fez com que interrompesse a fala do seu professor. Isso é experiência visual. O cachorro quando está bravo será percebido pelo ouvinte por causa do som dos seus latidos enquanto os surdos irão identificar que ele está violento pelas expressões do animal. Isso é experiência visual.

Vilhalva (2012) afirma que em uma turma de surdos o professor deve utilizar recursos visuais como diferentes tipos de imagens, campainha luminosa, legendas e Português e janelas com TILS.

Lebedeff (2006) fala da importância do uso de imagens no letramento da criança surda. Tais imagens não são apenas apoio para textos trabalhados em sala de aula, mas são imagens do entorno como figuras de revistas e símbolos do ambiente escolar.

Para Campelo (2006), as imagens são aqueles recursos importantes na sala de aula, pois favorecem o raciocínio e a imaginação das crianças surdas, tornando-se imprescindíveis para a Pedagogia visual³³. Campelo afirma que o professor deve ser capaz de transformar a palavra escrita em LS.

Segundo Martins (2010), hoje em dia há muitos recursos visuais disponíveis para o letramento dos surdos como a internet, as legendas nos programas de televisão e os DVDs com histórias infantis narradas em LS. Esses recursos podem servir de ferramentas para as pedagogias surdas apresentarem o mundo letrado à criança surda. A autora destaca, porém, que todos esses recursos visuais só farão sentido se forem explorados e desenvolvidos em Libras.

Portanto, a utilização de imagens ajuda muito a criança a compreender textos, pois a leitura tanto na L1 como na L2 não se reduz às palavras, aos gestos ou enunciados isolados fora do seu

³³ Campelo (2010) utiliza a denominação "Pedagogia Visual" em seus textos. Aqui, tomo esse termo como um sinônimo de pedagogia surda, por esta ser eminentemente visual.

contexto significativo, mas sim como um lugar de práticas de linguagem, nas quais o aluno surdo pode compreender a função social das imagens, da escrita, e ter a oportunidade de usar ambas as línguas. [...] a atividade de leitura, tanto na produção linguística em língua de sinais como no uso da língua portuguesa é muito importante para o desenvolvimento de conceitos e formação dos sujeitos como um ser capaz de constituir-se enquanto leitor (MARTINS, 2010, p. 40).

Vários autores referem-se à centralidade da experiência visual ao se definir as pedagogias surdas. Nesta Tese eu trabalho a partir do enunciado proferido por Skliar que diz que a surdez é uma experiência visual, conforme já desenvolvido no capítulo I. Durante a observação das aulas pude constatar várias atividades baseadas na experiência visual do surdo, como o uso de figuras e de brinquedos pedagógicos para ensinar sinais, as paredes das salas de aula contendo diversos cartazes e o uso de histórias em quadrinhos. A professora Vânia também utiliza figuras e brinquedos como material de contagem. Porém, esse estímulo era dado mais às crianças pequenas que ainda não dominavam a leitura. Nas turmas de alunos mais velhos (4ª e 7ª séries) a professora observada nesta pesquisa não se utilizou dos recursos visuais para o ensino de Libras, somente sinalizava e escrevia palavras no quadro-negro.

Nas entrevistas os surdos se manifestaram sobre a importância dos recursos visuais nas PS. Quando perguntei a Peter se existia uma pedagogia surda, ele relatou que ela era focada em material visual, como se o visual substituísse a audição. Penso que nesse excerto existe uma lógica compensatória, o que no senso comum observamos quando alguém diz que um cego tem facilidade para tocar violão e um surdo tem facilidade para desenhar.

Laura também se manifesta sobre a importância da experiência visual na PS, dando, inclusive, exemplos práticos.

A pedagogia também tem a questão visual, o uso de materiais concretos, as informações. Os ouvintes têm muitas informações, tudo é informação para eles, não precisa mostrar as informações, pois eles estão vendo e obtendo aquelas informações, mas para o surdo precisa mostrar os desenhos, as gravuras, há um aprendizado do que está sendo mostrado, por exemplo, um trabalho sobre singular e plural, esse assunto não se pode falar direto – singular e plural – não, precisa mostrar o que é, precisa pegar materiais concretos, pegar

uma bola e mostrar: isso aqui é uma bola, isso são várias bolas, plural e singular, mostrar essa diferença através dos materiais concretos; bola é singular, bolas é plural. [...] Aproveitar e trabalhar com palavras, mostrar palavra e mostrar sinal e perguntar como se pode usar isso em língua de sinais [...] mostrar bastante material concreto, desenhos, gravuras (Excerto entrevista Laura).

Ao definir pedagogias surdas Laura não mostra muitas diferença entre as pedagogias ouvintes, apenas o uso de recursos visuais. Será que somente o uso desses recursos pode caracterizar as pedagogias surdas?

Pude constatar nas aulas de Laura o uso de materiais visuais como cartazes, brinquedos, cartas para a aprendizagem de Libras. Parece óbvio dizer que a criança surda aprende pelo olhar, mas muitas vezes as aulas são organizadas apenas a partir de material escrito, como nas aulas de 7ª série.

A disposição dos alunos era em uma única fila de classes, com um sentado ao lado do outro. Na turma de 7ª série, onde havia um maior número de alunos, eles sentavam-se em filas. Eu imaginava encontrar os alunos sentados em círculos, a fim de que pudessem se olhar para sinalizar melhor. Notei que eles precisam se esticar ou se virar para trás a fim de enxergar a sinalização do colega. Em alguns momentos as professoras solicitavam os alunos que se posicionassem na frente do quadro-negro a fim de se comunicarem com toda a turma.

Podemos observar nas práticas e nos discursos dos surdos o quanto a experiência visual é capturada e pedagogizada, pois ao se referirem a ela, os exemplos se relacionam a estratégias didáticas. Além disso, a experiência visual é colocada em uma lógica binária de compensação da falta de audição, o que a aproxima não da diferença surda, mas da diversidade. A "diversidade" cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo a "diferença"

(...) não como espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais,

ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (SKLIAR, 1998, p. 13).

Quando se reduz a diferença à diversidade se banaliza o potencial político da diferença, minimizando-a. O conceito de diversidade remete a um essencialismo, como se ela sempre existisse e não fosse produzida por processos sociais de luta e de significação cultural. A diversidade remete à mesmidade e exclui a diferença. Por meio da diversidade, a alteridade passa a ser a representação do outro a partir do mesmo e como oposto do mesmo.

[...] os outros devem ser sempre os mesmos outros – isto é, só alguns e poucos outros; aqueles outros que pudemos nomear quase sem esforço, que outros *outros* nunca serão admitidos no território da *diversidade*; e que nós não somos nem os outros *diversos* nem muito menos os outros *outros*, senão uma pura, autoritária, egocêntrica e voraz mesmidade (SKLIAR, 2003, p. 28).

No caso da diferença surda, não é preciso utilizar a identidade surda em contraposição à identidade ouvinte. A surdez é uma experiência visual e não precisa de um ouvinte para ser nomeada e explicada. Porém, os discursos da diferença surda são apropriados pelas políticas inclusivas que acabam deslocando-os para matrizes discursivas que falam da inclusão a partir da lógica da diversidade (LUNARDI-LAZZARIN E MORGENSTERN, 2010).

3.3.2 - Uso da literatura

A literatura é bastante usada na educação de surdos. Segundo Lebedeff (2004), pesquisas mostram que as habilidades de produzir histórias são muito importantes para o letramento de alunos surdos. Para tal, é muito importante expor a criança surda a textos de literatura infantil através da Libras.

Torna-se necessário, então, apresentar textos escritos via língua de sinais com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão e planejar e estruturar histórias. Essas estratégias podem ajudar o futuro leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos. (LEBEDEFF, 2004, p. 132).

Nas aulas que observei constatei apenas uma atividade com literatura, a contação de histórias. Através de um livro, Vânia mostrou as figuras e contou, em Libras, aos alunos do 1º ano a história de Chapeuzinho Vermelho. A turma acompanhou com muita atenção, inclusive aqueles alunos que não dominam a LS. Após contar a história, dois alunos relataram-na para a turma, com o auxílio da professora, que me disse que realiza essa atividade frequentemente.

Para Rosa (2011), a literatura surda está relacionada coma cultura surda, e é constituída de histórias que objetivam fazer com que o surdo reflita sobre alguns marcadores culturais como o uso da LS, por exemplo. Mesmo que a história não trate diretamente de temas relacionados à surdez, ela pode estimular a pessoa que assiste a refletir sobre a sua própria experiência de ser surdo, além de aumentar seu conhecimento de mundo.

A literatura surda pode ser uma estratégia definitiva para auxiliarmos surdos a reconhecerem-se como diferentes, a terem informações de mundo na sua própria língua, a conhecerem sua cultura, constituírem sua identidade e subjetividade surda e a participarem dos movimentos e lutas surdas, para que sejam reconhecidos como tal. Eles precisam compartilhar momentos em que sua diferença seja reforçada, suas experiências compartilhadas, seus laços estreitados (ROSA, 2011, p.85)..

Segundo Simms, Andrews e Smith (2006), poucos surdos têm fluência na leitura, pois necessitam traduzir os textos do inglês escrito para a Língua Americana de Sinais (ASL)³⁴ e isso toma muito tempo. Além disso, não tiveram a oportunidade de ter na família adultos leitores que fizessem essa tradução. Assim, nas famílias pesquisadas por esses autores, nas quais há uma criança surda, não há o hábito de os adultos contarem histórias para ela.

Ainda segundo os autores, na escola de surdos eles têm oportunidade de conhecerem as histórias infantis por meio da LS e utilizando-se dos desenhos para a melhor compreensão. Os professores surdos constroem estratégias para

³⁴ Esses pesquisadores são estadunidenses, por isso se referem ao Inglês escrito e ao ASL, mas a experiência dos surdos brasileiros é semelhante, só que em Português escrito e em Libras.

ensinar vocabulário durante as atividades de contação de histórias, valendo-se do recurso da datilografia associada às figuras dos livros infantis (SIMMS, ANDREWS e SMITH, 2006).

As histórias infantis suscitam o imaginário da criança, que aprende a solucionar conflitos através dos problemas encontrados e resolvidos pelos personagens, estabelecendo associações entre a experiência dos outros e a sua própria experiência (LEBEDEFF, 2006). Tais associações são explicitadas na literatura infantil surda na qual personagens surdos solucionam conflitos. A contação de histórias se constitui em uma marca surda.

Partindo do contexto histórico da literatura surda, sabe-se que ela já existe há muito tempo. São vários os surdos que há muitas décadas têm contribuído com suas obras para o enriquecimento da cultura surda. As diferentes histórias que circulam representam as marcas culturais dessas pessoas, privilegiando a língua de sinais e a experiência visual. Essas histórias literárias vêm sendo produzidas e passadas à comunidade surda no compartilhar de pais e filhos, como também na relação estabelecida entre professores e alunos surdos nas escolas, associações e espaços de lazer. Contudo, os estudos referentes à literatura surda e sua produção têm se destacado no cenário investigativo recentemente (SILVA, 2012, p. 80).

Peter conta sua experiência em ensinar literatura em um projeto extra-classe, no qual mescla literatura surda e literatura em geral, com a intenção de ampliar a visão de mundo dos alunos.

Eu ensino literatura em geral para eles. Não é focado na Literatura surda. Tem um pouco disso sim, mas eu me preocupo mais em mostrar a questão do mundo para eles, a visão de mundo na literatura. Por exemplo, na Literatura surda tem o livro: Cinderela surda³⁵. Eu pergunto como é a história da Cinderela Surda e eles respondem que ela usa aquelas luvas. Não, mas na história original ela usa sapatos de cristal. Então eu uso a literatura surda, a questão cultural e também mostro a visão do mundo para eles, o que acontece nas histórias reais, fora da literatura surda. É complicado porque muitos dos alunos não têm o básico da literatura. Muitos nunca leram um único livro, muito menos história em quadrinhos, nunca leram nada. Isso às vezes é bem complicado. Eu penso em

³⁵ No livro "Cinderela Surda" os autores Fabiano Souto da Rosa e Lodenir Becker Karnoop adaptaram a história. Ao invés de perder o sapatinho de cristal, Cinderela perdeu uma luva – referência à cultura surda.

estratégias para ensinar, às vezes não dá certo, então na outra semana eu tento trazer outra estratégia (Excerto entrevista Peter).

Quando perguntada se utilizava a literatura surda em suas aulas, Laura dá um ótimo exemplo de como faz uma ligação desse material com a questão dos direitos dos surdos.

Eu uso esses livros para mostrar para os surdos que não existe só livros para ouvintes para os alunos valorizarem a identidade deles, dando valor à LS e saberem como é a vida dos surdos em sociedade, mostrando que eles têm direito na sociedade. Por exemplo, o patinho surdo³⁶ tem intérprete, ele tem o direito de usar intérprete para ir aos lugares. A criança surda também tem esse direito também. Então eu ensino para os surdos como é a vida deles em sociedade e qual os direitos que eles têm. Eu sinalizo a história para eles para os alunos observarem e aprenderem os sinais que eu uso e construírem a gramática deles na LS (Excerto entrevista Laura).

Laura também salienta a importância da leitura de gibis e de livros didáticos em sua formação e de como ela ressignificou esses livros, apropriando-se de seus conteúdos e criando estratégias para ensinar seus alunos baseadas na experiência visual. O contato da literatura desde a infância a ajudou a construir essas estratégias, conforme explicita no excerto a seguir:

Antes, quando eu era criança, eu não tinha computador, internet, mas eu pegava gibis, porque gibis têm muita informação visual, e eu tinha bastante interesse. Eu lia gibi, livro didático, principalmente de ciências, gostava muito de ciências, tinha curiosidade em saber sobre os animais, como eles nasciam, como eles viviam, como era a natureza, essas coisas de ciências principalmente, porque tinha muitos desenhos. Em geografia, por exemplo, tinha o desenho dos ciclos, e era bem claro para mim, porque eu sou surda, a leitura era difícil, mas quando tinha desenhos junto com a leitura eu entendia o contexto, então eu lia e articulava com os desenhos. No gibi também, tinha desenhos com os textos, assim eu conseguia me apropriar, aprender. Hoje eu venho desenvolvendo, fazendo várias aquisições com o livro didático, pesquisei com várias pessoas, depois fui para o magistério, as professoras explicavam e eu passei a entender. Agora é mais fácil porque tem internet, pois ela propicia essa procura. Também desde criança até agora venho participando de palestras, seminários, congressos, eu ia a vários lugares, fazendo essa aquisição e agora eu passo para os alunos (Excerto entrevista Laura).

Peter também relata sua experiência com leitura desde a infância.

³⁶ O livro "Patinho Surdo" foi escrito pelos mesmos autores e se relaciona com a história do patinho feio. No caso, o patinho surdo sofre preconceito não por ser feio, mas por ser surdo.

O meu crescimento foi bem diferente, eu tive esse contato [com os livros] desde pequeno. Eu tinha uma compreensão bem diferente, eu já tinha essa literatura (Excerto entrevista Peter).

Laura e Peter, durante as entrevistas, salientam a literatura como muito importante na PS e também ressaltam o quanto ela foi importante na sua formação. Isso ratifica a importância da literatura para o aluno surdo, tanto no sentido de aprender Português como no sentido de apreender o mundo.

Rosa (2011) afirma que poucos professores surdos utilizam a literatura surda na escola, embora digam que nos últimos anos esse uso vem aumentando à medida que os professores têm comprovado o seu efeito positivo na aprendizagem de crianças surdas. Os professores surdos entrevistados por ele em sua dissertação justificam a importância de usar a literatura surda em aula como meio de conhecer o mundo, de construir uma identidade, de não se sentir sozinho em um mundo de ouvintes e também como reconhecimento surdo para se contrapor aos processos de normalização.

No Curso de Letras-Libras havia uma disciplina sobre Literatura Surda, o que salienta a importância do uso dessa literatura como estratégia pedagógica na educação de surdos.

3.3.3 – Professores surdos: única opção de carreira?

Temos observado que muitos surdos procuram o Curso Normal e os Cursos de Pedagogia ou de Licenciatura a fim de servirem de referência às crianças e aos jovens surdos dentro das escolas (regulares ou especiais). Essa é uma estratégia através do qual os surdos procuram conquistar espaços tradicionalmente ocupados por ouvintes. Além disso, nesses cursos há possibilidade de troca de experiências entre surdos além da sala de aula, nos encontros, seminários e congressos que tratam das pedagogias surdas.

A respeito da procura de surdos por esses cursos, Rosa (2011) afirma que nas escolas de surdos faltavam professores surdos para ensinar as crianças. Os professores ouvintes ignoravam questões relativas à cultura surda

e não se preocupavam em desenvolver estratégias de ensino específicas para crianças surdas

Em sua dissertação, a professora surda Flaviane Reis (2008) conta a história de sua própria educação. Após terminar o Ensino Médio ela foi convidada a trabalhar em uma escola de crianças surdas, onde constatou vários problemas em relação à didática. Em busca de conhecimentos para incrementar suas práticas pedagógicas, ela participou de encontros e seminários que discutiam a educação de surdos, o que a levou a procurar o Curso de Pedagogia.

Dessa forma, os surdos encontram nesses cursos espaços para discutir sobre a educação que querem para as crianças surdas. O fato de serem surdos lhes confere legitimidade para pensar em estratégias para ensinar outros surdos.

Müller (2011) preocupa-se com o fato de um grande número de surdos escolherem cursos de pedagogia e licenciaturas, entre elas o próprio curso de Letras/Libras. Ela argumenta que os surdos devem seguir sua vocação e não apenas procurar cursos universitários onde haja surdos – e conseqüentemente haja TILS. Muitos surdos escolhem cursos de licenciatura devido a questões de acessibilidade, mas acabam desistindo por não gostarem.

Peter, ao ser questionado sobre o fato de a maioria dos surdos universitários procurarem cursos de licenciatura ou de pedagogia, responde

Já pensei bastante nisso e acho que isso acontece pela facilidade de mercado que os faz escolherem esses cursos. Por exemplo, o concurso da Universidade Federal é uma oportunidade ótima para os surdos. Eles trabalham algumas horas e têm tempo livre para fazer pesquisa, para fazer pós-graduação, tem tempo livre para sua vida particular. Eu acredito que seja a oportunidade de mercado que os faz escolher essa área (Excerto entrevista Peter).

Laura se manifesta tal qual Peter, ao dizer que

Aqui na cidade é mais fácil, pois tem mercado de trabalho para surdo como professor. Estão sempre chamando, sempre precisam de

professor de Libras. É a questão da demanda. (Excerto entrevista Laura).

Atuar na área da educação tornou-se mais acessível aos surdos, que geralmente encontram emprego mais facilmente após terminarem o curso de licenciatura.

O curso de Letras-Libras proporcionou uma grande inserção de surdos nas universidades públicas, pois a maioria os concursos para a disciplina de LS, pelo menos na região sul do estado, passaram a exigir que o candidato seja licenciado em Letras-Libras – e somente os surdos o são.

Rosa (2011) observa também que a fim de não correrem o risco de estudarem sem TILS os surdos procuram cursos em que já haja a presença desse profissional, visto que outros surdos já haviam cursado pedagogia ou licenciaturas anteriormente. Os professores desses cursos já possuem experiência com alunos surdos, o que facilita a relação entre aluno, intérprete e professor. Muitos desses surdos já participavam ativamente dos movimentos surdos, e o ingresso nesses cursos qualificou sua liderança. Essa relação entre docência e liderança nos movimentos surdos qualifica esses educadores a participarem ativamente de discussões das políticas educacionais, o que vem se intensificando nos últimos anos.

Um exemplo significativo de resistência nos movimentos surdos vem se dando no campo da educação. As discussões emergentes sobre a participação de surdos nas decisões educacionais das escolas, os movimentos em direção à ruptura com o que até então se denomina educação especial, procurando redefinir novos espaços, novos sujeitos, são alguns dos exemplos de saberes, fragmentados e descentrados, às vezes, mas que vem a contrapor os saberes oficiais, instituídos e desconsiderados até então como verdadeiros (KLEIN, 1999, p. 14).

A escola é uma das instituições de normalização da Modernidade, uma grande máquina de disciplinamento para a produção de sujeitos dóceis e úteis como mão de obra. Por meio do currículo a escola subjetiva alunos e professores, construindo determinadas formas de ser e estar no mundo. A escola de surdos também é uma instituição de normalização e imprime sua

marca em quem ocupa seus espaços por meio de discursos que instituem verdades.

Considerando-se o lugar atribuído à escola e a força que esta adquire nos tempos modernos, não há como não ser constituído por ela, principalmente se a comunidade à qual pertencemos tem o espaço escolar como uma possibilidade de existência. A comunidade surda tem, ao longo dos anos, transformando o espaço escolar em lugar de sua própria construção. [...] (LOPES, 2010, p. 130).

Os surdos que possuem maior escolaridade, geralmente professores, são as lideranças no movimento surdo. A escola, muitas vezes mais do que as associações de surdos, acaba sendo o local de articulação e resistência cultural. A associação — organização de caráter local, municipal ou regional, em que os surdos se reúnem — é considerada um espaço de lazer e de encontro. O discurso escolar perpassa as identidades surdas e a maior parte da organização das lutas surdas se dá dentro da escola, com o apoio de professores e intérpretes que ocupam os espaços ouvintes no movimento surdo, o que acaba sendo marcado pela disciplina escolar. A escola é o espaço de articulação dos mecanismos de saber e poder que definem sentidos culturais e produzem identidades. A presença de professores surdos dá ao movimento surdo um nuance pedagógico.

A organização dos movimentos é uma marca forte que a escola imprime em seus alunos. A escola atualmente é muito mais o local de convivência e de luta surdas e muito menos o local de aprender conteúdos escolares. Para Lopes (2004), a escola e a comunidade surda se confundem no imaginário dos surdos. Em meu entendimento, essa é mais uma das razões para discutir um currículo surdo a fim de que a escola se constitua em um lugar de aprender para os surdos. E aí, emergem questões importantes a serem pensadas, como a formação dos professores surdos, conforme propõe Reis (2006): estaria ela voltada às imposições ouvintistas ou aos padrões culturais surdos?

Portanto, podemos dizer que as Pedagogias Surdas são uma forma de produção de subjetividades surdas, uma forma de conduzir as condutas de professores e alunos surdos.

3.3.4 - Professor surdo como modelo

A maioria dos surdos que chega à universidade procura por cursos de Pedagogia ou de licenciatura, o que além de interferir nos processos de pedagogização do movimento surdo, institui a figura do professor surdo como modelo, o que grande parte dos surdos adultos não tiveram em sua trajetória escolar. No interior das comunidades surdas o professor surdo é sempre um modelo para os alunos surdos, pois mostra que um surdo pode ser bem sucedido e ter um emprego digno. Os enunciados a seguir, retirados de dois documentos escritos por lideranças surdas, falam do professor surdo como um exemplo importante para a formação da identidade surda por ser uma imagem positiva para a criança surda.

A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade (FENEIS 1999).

Garantir o contato de alunos surdos com professores surdos oportunizando sua identificação linguística e cultural, o que colaborará com a construção de uma autoimagem positiva de surdo e de sua constituição como cidadão (FENEIS 2011).

A pedagogia, surda ou ouvinte, pode ser entendida como uma forma de cuidado de si, pensando-a como um aparato no qual "se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si" (LARROSA, 2002, p. 37). O cuidado de si na pedagogia pode estar relacionado a um modelo ideal de professor atravessado de relações de poder e de resistência.

Esse modelo [...] funciona ao mesmo tempo como aspiração e como critério de juízo com respeito ao próprio comportamento na prática. A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos

de autoanálise que estão incluídos na "reflexão sobre a prática (LARROSA, 2002, p. 60).

Julgar-se a si próprio com o intuito de transformar-se, auto-observar-se e refletir sobre si são práticas de cuidado de si, o que Foucault explica como uma prática reflexiva em que o indivíduo se constrói através de modelos de indivíduos que possuem algum status e que são impostos no interior do grupo social e da cultura. As lideranças surdas em sua maioria são professores e é nas escolas e nas classes de surdos que os movimentos se articulam, o que pode ser observado na cidade onde desenvolvi minha pesquisa. Vânia é sempre citada pelos surdos como um modelo por ser a professora surda mais antiga na cidade, o que pode evidenciar na sinalização de Laura.

Também quando eu vi a Vânia como a única professora surda, explicando, eu comecei a aprender um monte de coisas, ela foi um modelo, eu gostei muito de ver ela, ela me passava muitas informações, eu ficava imaginado, imagina eu fazendo essas aquisições e passando para os meus alunos, ensinando as coisas que estava aprendendo com ela (Excerto entrevista Laura).

Na segunda entrevista Laura também se manifestou a respeito da influência de Vânia em sua futura profissão.

E eu sempre sonhava em ser professora e pensava se isso seria possível. Um dia Vânia entrou em minha sala de aula e ela era professora, surda e adulta, e eu pensei que eu também poderia ser professora (Excerto Entrevista Laura).

Perlin e Miranda (2012) afirmam que toda a pedagogia traz a ideia de tornar-se um tipo de sujeito. Essa é a ideia de cuidar de si e de cuidar do outro, pois no momento em que o professor pretende transformar algo em seu aluno ele também transforma a si mesmo.

Maura Lopes (2011) operacionaliza a noção de cuidado de si em problematizações sobre a cultura surda, desconstruindo a oposição binária ouvinte/surdo, afirmando que tais oposições desorganizam a militância surda, pois afastam dela aqueles que fogem dos padrões surdos estabelecidos. A autora prossegue dizendo que o cuidado de si é intrinsecamente ético e que pode propor diferentes formas de relação entre ouvintes e surdos. Isso

desconstrói a visão essencialista da surdez, que pretende que haja somente um modelo de surdo e que esse modelo faça uma eterna oposição com o ouvinte. O cuidado de si nos proporciona que nos ocupemos de nós mesmos e, a partir dessa ocupação, atinjamos uma ética e uma estética de si para podermos nos ocupar do outro. A escola, através do currículo, funciona como uma prática reguladora de si no momento em que, faz com que os sujeitos se formem e se transformem. Tais práticas funcionam com os alunos e com os professores e, segundo a autora, estimulam esses sujeitos a serem adaptáveis, colaborativos, dóceis, maleáveis e flexíveis.

Padd e Gonçalves (2011) afirmam que a maioria dos professores surdos sabe que, se não oferecerem informações sobre o mundo para seus alunos, pode ser que ninguém mais ofereça. Nesse sentido o professor precisa construir-se a si mesmo, cuidar de si mesmo para preparar seu aluno para construir-se também a si mesmo. O cuidado de si relaciona-se ao cuidado do outro para que aprenda também a cuidar de si (GALLO, 2006). Trago então as palavras de Laura:

As coisas que eu quero saber, eu posso pesquisar, buscar, me apropriar daquilo, assim posso dividir com outra pessoa, por exemplo, eu sou professora, então tenho que estudar muito, para poder dividir com meus alunos, posso explicar para eles, para que conheçam e entendam como é o mundo, e depois eles possam fazer as buscas deles, de acordo com cada um, mas eu vou dar esse começo e depois eles vão buscar, porque o mundo tem diferentes coisas. Também desde criança até agora venho participando de palestras, seminários, congressos, eu ia a vários lugares, fazendo essa aquisição e agora eu passo para os alunos (Excerto entrevista Laura).

Vânia também demonstra o quanto cuida de si para cuidar dos outros – dos seus alunos surdos quando diz

Eu sou professora de alunos surdos, eu quero ensinar, eu quero ser um modelo de vida para eles, quero ensinar Libras, para que possam se comunicar com a família desde pequenos, contribuindo dessa forma para que eles construam a identidade surda, aprendendo sobre a cultura surda, para que essas coisas façam parte do processo de aprendizagem deles (Excerto entrevista Vânia).

As pedagogias surdas são um artefato cultural construído diariamente no encontro entre professores e alunos surdos, quando esse professor utiliza no espaço da sala de aula metodologias que se aproximam do que é nomeado de cultura surda. É na escola de surdos que o professor surdo se sente como um não-estrangeiro (REIS, 2008), podendo compartilhar língua e cultura com seus alunos. A escola de surdos, com professores surdos assumindo a docência, é o lugar onde acontece a cultura surda, onde artefatos culturais como artes visuais e literatura surda, entre outros, podem se manifestar dentro do currículo (REIS, 2008).

Para Stumpf (2011), os artefatos que contém a língua de sinais são os espaços das pedagogias surdas, que podem estar em diferentes lugares como na escola, em casa, nas associações, na internet e nos encontros de surdos. A autora salienta ainda o uso de DVDs de histórias infantis como recurso pedagógico.

Strobel (2008) lembra o fato de que muitas vezes as crianças surdas, pelo fato de, em sua maioria, serem filhos de ouvintes, não têm contato com a comunidade surda, e cita o exemplo de uma criança que não sabia se cresceria, se seria adulta, pelo fato de nunca ter conhecido adultos surdos. Nesse sentido, o professor surdo serve de modelo à criança surda no sentido de ser um adulto bem sucedido. Os alunos surdos encontram na escola de surdos um lugar onde há outros que se utilizam da mesma língua que eles, inclusive o professor³⁷. Além da identificação, o professor surdo é um sinalizador nativo da LS e compartilha com os alunos a experiência visual, o que faz com que consiga explicar com mais facilidade conteúdos que as crianças surdas demorariam mais a compreender com professores que não utilizam a LS. Pode comprovar

³⁷ Em minha experiência docente noto que os alunos surdos, mesmo adultos, adoram ir à escola, pois podem conversar com outros surdos. É comum surdos que já terminaram o Ensino Médio visitarem à escola e muitas vezes participarem de atividades como teatro e esportes, pois em suas casas não têm com quem conversar em Libras.

essa noção nas entrevistas feitas com Laura. A esse respeito, Müller (2011) salienta a necessidade de haver metodologias e didáticas específicas para os surdos.

Para além da questão da identificação, o professor surdo é membro – e muitas vezes liderança – dentro da comunidade surda local, o que oportuniza que as discussões realizadas na associação de surdos cheguem à escola e que os projetos pedagógicos da escola de surdos sejam discutidos na associação. Dessa forma, a cultura surda é produzida e consumida nas escolas.

O que tenho visto é que os professores participam muito mais na sua comunidade e trazem as reivindicações para dentro dos espaços educacionais do que os professores ouvintes de alunos surdos. A busca e o apoio que os professores têm na comunidade tornam a educação discutida em sala de aula muito mais viva e cheia de significações para os surdos (MÜLLER, 2009, p. 54).

Os movimentos surdos pedem que isso aconteça pela presença do professor surdo na sala de aulas para viabilizar o contato com a representação surda e produzir uma percepção efetiva nas unidades escolares (STUMPF, 2011). Os enunciados acima salientam o papel do professor surdo para além de um modelo de sinalizador adulto bem-sucedido, mas como um intelectual que teria como função construir nos alunos surdos uma marca de formação política. Entendo a imposição dessa marca como um movimento de normalização no sentido de que o modelo de surdo ideal passa pela ativa participação nos movimentos políticos.

A presença do professor surdo na escola de surdos garante a difusão da cultura surda e da língua de sinais, o que dificilmente acontece na escola regular (REIS, 2008). Nas observações de aulas de professores surdos, Reis (2008) constatou o prazer que esses professores manifestavam em estar lecionando para crianças surdas, além do caráter visual que permeava as aulas. A autora também salienta que é necessário pensar na formação desse professor surdo, uma vez que não basta ser surdo para desenvolver práticas pedagógicas. Em sua dissertação, Martins (2010) argumenta que o professor

surdo tem que dominar a língua portuguesa escrita a fim de poder ensiná-la aos alunos por meio da Libras. Podemos inferir, a partir do que nos dizem essas autoras, que é necessário que o professor surdo tenha, além da fluência no português escrito, uma formação pedagógica que lhe permita lançar mão de estratégias que auxiliem a aprendizagem das crianças surdas.

3.3.5 - “Ele não é só surdo”: a inclusão na escola de surdos

A inclusão também acontece na escola de surdos quando alunos com outras diferenças se juntam aos surdos ditos *normais* – os somente surdos. Na escola de surdos existe uma norma que se refere a um surdo sinalizador. A norma é um dispositivo biopolítico que se introjeta nos dos indivíduos, que produzem intervenções no sentido de definir o lugar daqueles que fogem do que é considerado normal. Os diferentes incomodam, transgridem, ameaçam e precisam ser nomeados, classificados, esquadrihados e colocados em lugares onde possam ser controlados. O melhor lugar para esse controle é a escola, a instituição disciplinar por natureza, onde as diferenças podem ser apagadas e normalizadas. A inclusão é um dispositivo de seguridade contra os riscos sociais contabilizados pelas estatísticas. A inclusão é uma forma de controlar os indivíduos. A inclusão é uma forma de governar as populações.³⁸

Assim crianças surdas com paralisia cerebral, Síndrome de Down, surdocegueira e outras diferenças são matriculadas na escola de surdos que, como qualquer escola, nomeia, classifica, esquadriha e controla essas crianças.

Na leitura dos diversos materiais que constituíram meu corpus analítico percebi a recorrência de uma concepção de pedagogias surdas nas quais é necessário que o currículo contemple aspectos da diferença cultural surda,

³⁸ Várias pesquisas analisam as Políticas de Inclusão como estratégias de governo das populações na sociedade brasileira da atualidade, valendo-se das provocações de Foucault acerca da governamentalidade neoliberal.

como estudos avançados sobre linguística das LS, escrita da LS, literatura surda, história dos surdos, arte surda, entre outros componentes curriculares que marcam a diferença surda. Portanto, a diferença surda também necessita ser nomeada, classificada e hierarquizada, e o currículo opera essa hierarquização.

Há ainda crianças surdas com restos auditivos que oralizam, e as professoras as separam dos demais surdos que se comunicam exclusivamente através da Libras, classificando-os como deficientes auditivos. Em um texto sobre a escola de surdos, a pesquisadora surda Shirley Vilhalva fala que é necessário conhecer a classificação da surdez para decidir o melhor espaço para cada aluno. A autora afirma que

O estudante surdo é diferente do deficiente auditivo no olhar educacional. A incapacidade de ouvir é diferente para cada aluno. O aluno surdo poderá ser sinalizador ou falante; o deficiente auditivo não é usuário da língua de sinais e muitas vezes nem mesmo aceita a sua surdez. Isso significa que nem todos os alunos que apresentam surdez têm necessidade linguística de língua de sinais (VILHALVA, 2012, p. 69).

E prossegue dizendo que os deficientes auditivos deveriam se organizar à maneira dos surdos, e lutar por suas necessidades educacionais específicas (2012).

Ao ler esse fragmento, observei uma certa essencialização da surdez no sentido de que existe uma oposição binária entre surdo e deficiente auditivo. E parece que na escola de surdos não há lugar para o deficiente auditivo. A classificação de algumas crianças como deficientes auditivas me parece um ato de exclusão/inclusão, como se o lugar dessas crianças não fosse a escola de surdos. Carlos Skliar (2003, p. 66) diz que

Se, como foi dito, todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer agora que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão.

Ladd (2011) lembra que a cultura surda, assim como qualquer cultura, não é homogênea, havendo sempre disputas de significados entre os surdos. Na comunidade surda há sempre um modelo de surdo ideal, geralmente usuário da LS, geralmente envolvido no movimento surdo, geralmente dedicado à carreira docente, e que acaba por servir de referência para comparações, classificações e hierarquizações dos sujeitos.

Bauman (2003) afirma que a comunidade, em um primeiro entendimento, remete a um lugar aconchegante, seguro e positivo onde seremos acolhidos, compreendidos e confortados quando estivermos em apuros. Estaremos em um lugar onde todos se parecem conosco e onde todos se querem bem, onde há amizade, cumplicidade e sentimento de pertencimento. Neste sentido é possível entender que os surdos se reúnem em uma comunidade que os acolhe principalmente em função do uso compartilhado da língua de sinais. A comunidade surda reúne sujeitos que compartilham experiências e fragilidades, protegendo-os das incertezas (CAMATTI, 2013).

Porém, Bauman (2003) alerta para o risco de homogeneização, pois para viver bem nessa comunidade cada indivíduo terá que ser leal e obediente aos seus princípios, sem jamais questioná-los, não havendo possibilidade de resistência perante as verdades estabelecidas. A comunidade estabelece fronteiras que barram não apenas aqueles que estão fora dela, mas também os que estão dentro, mas incomodam tentando questionar a ordem comunitária já estabelecida. O preço que pagaremos para conviver na comunidade será a perda de nossa autonomia. Em troca da segurança, oferecemos nossa liberdade. Na Escola de Surdos onde efetuei as observações há um grande vínculo com a comunidade surda da cidade.³⁹

³⁹ No capítulo II é analisada a relação entre a escola e a comunidade surda.

A escola de surdos, com sua função normalizadora - a escola moderna tem em sua gênese a função de normalizar -, elege algumas verdades sobre o tipo de aluno que deseja formar, e acaba por capturar os diferentes. Essa questão parece naturalizada entre as professoras cujas aulas observei. Em uma das turmas atendidas por Adriane, presenciei uma situação em que uma criança nomeada deficiente auditiva, que há poucos dias fora matriculada na escola, tentava oralizar, aos gritos, com a professora, que lhe respondeu, em Libras, que não adiantava ela falar, pois ela (Adriane) era surda e só entendia Libras, e seria em Libras que a aula iria acontecer. Essa menina, que chamo aqui de Violeta, se atrapalhava quando eu estava em aula, pois sabia que eu era ouvinte, e se dirigia a mim falando. Dizia para ela se virar e prestar atenção na aula e esquecer que eu estava ali. A menina se virava e fala com Adriane, que nem lhe olhava, pois não a ouvia. Violeta voltava a falar comigo, reclamando que a professora não lhe dava atenção. Quando eu respondo novamente que a professora Adriane é surda e que é preciso se comunicar em Libras, Violeta diz que com a professora titular – que é ouvinte – ela pode falar. E encerra o assunto. Não há como a Escola de Surdos, por ser essa instituição moderna e por ter como função primordial a normalização, não estabelecer um modelo de aluno surdo ideal. Seria essa uma nova marca surda?

Os alunos surdos sinalizadores pediam para Violeta sinalizar ao invés de falar. Alguns que possuíam restos auditivos reclamavam quando ela gritava e a advertiam que deveria usar a Libras. Na semana seguinte, ao observar a aula de Adriane nessa mesma turma (2º ano), vi que Violeta havia aprendido alguns sinais e oralizava menos.

Ao observar aulas em turmas de surdos em Juiz de Fora, MG, Carlos Henrique Rodrigues (2010) observou que nessas turmas alguns critérios para ser aceito no grupo, como ser usuário da LS, participar da comunidade surda e ter uma postura militante em relação às reivindicações do movimento surdo, mas o critério principal é comunicar-se em Libras.

A partir dessa situação específica pude constatar que a Escola de Surdos, como toda escola, possui um dispositivo de controle que localiza o aluno diferente e procura normalizá-lo. Assim como, na história da educação de surdos há inúmeros exemplos de escolas que obrigavam os alunos a oralizar, há também nas escolas de surdos um modelo de aluno que deve ser formado: um surdo sinalizador, pois o padrão de comunicação entre professores e alunos é a Libras. Independentemente de pensar que a LS é o melhor modo de comunicação para o surdo, procurei analisar como funciona esse controle, tanto em relação aos alunos quanto à professora surda. Há na escola uma grande valorização do uso da língua de sinais, que é a língua dos surdos, da qual eles devem se orgulhar. Há também nessa escola a imposição de repertório cultural atravessado pelo uso da Libras. Assim, "falar oralmente na turma significava transgredir uma norma do grupo, pois o uso oral da LP exclui os demais alunos surdos como possíveis interlocutores, fato que reafirma a Libras como língua oficial do grupo (RODRIGUES, 2010, p.10).

Larrosa fala sobre o repertório cultural necessário para participar de uma comunidade e de como a educação tem um papel decisivo em transmitir esse repertório.

Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos" (LARROSA, 2002, p. 45).

Ladd (2011) diz que por muito tempo o movimento surdo estabeleceu uma elite cultural surda que rechaçava o que não era surdo, o que não era suficientemente surdo. É o caso dos DAs.

Na Escola de Surdos existe um modo de ser um sujeito surdo que é diferente do modo de ser deficiente auditivo: este último prioriza a oralização, enquanto o primeiro prioriza a sinalização. As minhas respondentes costumam marcar seus alunos, diferenciando-os e classificando-os como surdos – surdos

puros, sem outras diferentes – surdos com outras diferenças (paralisia cerebral, ou deficiência mental, como elas mesmas apontam) e deficientes auditivos. É interessante pensar como a educação dos surdos, que vem sendo pensada por muitos educadores a partir das políticas da diferença, define o aluno *normal* (surdo) e o *anormal* (deficiente mental e deficiente auditivo). O próprio termo *deficiente* marca um preconceito e um binarismo em relação à noção de surdo puro, ideal, usuário da LS. Morais (2008) problematiza uma normalidade surda baseada em um surdo, branco, heterossexual e usuário de Libras. A escola de surdos, através do currículo, pode reproduzir esse referente fazendo com que ele seja o único tipo de identidade aceitável.

As condições de possibilidade definidas nos jogos de poder no campo curricular determinam o que pode e deve ser dito sobre os alunos surdos e deficientes auditivos, esquadrihando-os e classificando-os. Tais classificações não são fixas, e assim como os significados culturais e currículo, estão sempre sendo reinventadas.

No primeiro dia de observação as professoras apresentaram os alunos e, em conversas informais, nomearam os alunos diferentes. Essa nomeação se referia a uma norma que classificava como surdo *normal* aquele capaz de aprender a língua de sinais e de se comportar adequadamente em sala de aula, fazendo os exercícios, obedecendo às ordens das professoras e relacionando-se bem com os outros alunos. Alguns possuíam um laudo comprovando traços de alguma síndrome, e outros não, mas mesmo assim eram esquadrihados pelas professoras como alunos difíceis de lidar, e conseqüentemente, portadores de alguma diferença neurológica. Pude observar uma patologização em relação a esses alunos, que também acontece nas escolas regulares com alunos surdos.

Nas aulas que observei, não foi possível distinguir estratégias diferenciadas para atender a esses alunos. Em alguns momentos a professora dava atenção a eles, em muitos casos segurando a mão do aluno para que pudessem desenhar, em outros casos ensinando sinais básicos para eles. Mas

os alunos ditos *normais* ficavam parados e, como todas as crianças, começavam a conversar, a brincar e a correr, prejudicando o andamento das aulas. Em alguns dias os *diferentes* foram dispensados após o recreio, a fim de que a professora se dedicasse apenas aos *normais*.

Kuchenbecker (2009), após pesquisar sobre crianças surdas com Síndrome de Down observou que há uma preocupação enorme com a aprendizagem da LS, o que geralmente é demorado nas crianças surdas com outras diferenças. A autora concluiu que há uma hierarquização dos alunos de acordo com suas competências linguísticas. Pude observar essa hierarquização na Escola de Surdos, onde os alunos somente se constituem como alunos normais ao aprenderem a Libras. Os que não aprendem acabam sendo excluídos de muitas atividades.

A partir do momento em que as regras linguísticas não são seguidas conforme devem ser por seus usuários na escola de surdos, se institui um problema e uma provável exclusão dos sujeitos que não seguem tais regras. Por que exclusão? Porque não conseguem se comunicar como os demais colegas surdos (KUCHENBECKER, 2009, p. 104).

Marins (2010) analisou a inclusão de alunos surdos com outras diferenças incluídos na Escola de Surdos. Ela relatou situações observadas nos espaços da escola, identificando que os alunos com outras diferenças sentavam-se separadamente dos outros surdos, e que o planejamento das aulas, os recursos visuais e a dinâmica era preparada para os alunos surdos e em alguns momentos era adaptada aos alunos com outras diferenças. Algumas vezes a monitora surda permanecia em sala de aula, ao lado dos alunos com outras diferenças, como por exemplo um menino portador de Síndrome Branquio-Oto-Renal, que provoca perda auditiva devido a uma má-formação nas orelhas.

Nas aulas que observei a monitora não participou. Apenas entrava em sala de aula em alguns momentos para levar um aluno para trocar fraldas. Em alguns momentos das aulas a professora separou a turma, juntando os meninos com outras diferenças para ajudá-los. Os outros permaneceram em

aula, realizando as atividades. Vânia diz tomar essa atitude a fim de que os alunos com outras diferenças não atrapalhem o rendimento dos demais.

Na entrevista, Laura também comentou a dificuldade em trabalhar com crianças que, além de terem outras diferenças, muitas vezes desconhecem a Libras.

É bem difícil de trabalhar, pois são alunos bem diferentes. Alguns sabem bem LS, outros ainda não adquiriram a primeira língua, que é Libras, e acaba sendo difícil o aprendizado, porque não podemos trabalhar as mesmas atividades ao mesmo tempo com toda a turma, atrapalha bastante. Um professor e diferentes tipos de alunos, os que já sabem LS prestam mais atenção, os que não sabem ficam agitados e somente um professor não pode ensinar uma atividade única para todos. Isso acaba atrapalhando um pouco, fica difícil (Excerto Entrevista Laura).

Laura propõe uma solução: a presença de mais de um profissional em sala de aula.

Seria bom se fossem dois professores em sala de aula. Mas é difícil estar com alunos com diferenças em sala de aula e dar atenção a todos (Excerto Entrevista Laura).

O projeto de inclusão almejado pelas políticas públicas não ocorre somente em escolas regulares, mas também na escola de surdos, onde as professoras surdas também adaptam suas metodologias aos alunos diferentes, muitas vezes ajudando-os a realizar as tarefas, até mesmo segurando a mão dos alunos na hora de desenhar gravuras e até mesmo escrever as letras.

Em conversa informal no recreio, Vânia me relata que antes os surdos que tinham outras diferenças estudavam pela manhã e os demais, à tarde. Hoje em dia compartilham os mesmos espaços. Ela lembra que na Escola Especial Concórdia, em Porto Alegre, antigamente só aceitavam os surdos considerados normais. Os demais iam para a APAE. Ela reconhece ser muito difícil trabalhar com os alunos com outras diferenças. Também pensa deveria haver uma monitora permanentemente em sala de aula.

No Documento da FENEIS (2011) há uma seção que trata da educação para pessoas surdocegas e com deficiência múltipla atendidas juntas aos surdos. Para oferecer uma educação adequada e de qualidade a essas pessoas, o texto sugere, entre outras medidas, orientação às famílias, formação específica para profissionais, apoio em turno inverso, e

Elaboração de uma proposta educacional que realmente contemple os alunos com Deficiência Múltipla, ou seja, alunos que não se apropriaram de uma língua, e que apresentam dificuldade de socialização, que se comunicam apenas por meio de objetos de referência e situações de contexto natural, e que ainda apresentam comportamentos inadequados (FENEIS, 2011, p. 20).

Penso que a elaboração dessa proposta educacional vai ao encontro do que as professoras surdas disseram ser necessário para a educação dessas crianças.

PARA FINALIZAR

Neste capítulo faço um fechamento das análises e das discussões apresentadas ao longo da Tese, sinalizando alguns achados e indicando outras questões de pesquisa.

Nos trabalhos acadêmicos que pesquisei⁴⁰ pude constatar que há um campo discursivo que vem se constituindo e que fala de pedagogias surdas, ainda que muitas vezes nomeadas de pedagogia bilingue ou pedagogia visual. Nesse campo discursivo há enunciados que destacam a experiência visual e a cultura surda, mediada pela língua de sinais, como aspectos inseparáveis das PS. Pude observar o quanto esses discursos têm constituído jeitos de nomear os professores surdos. Tais discursos formam esses docentes que acabam por reproduzir esses enunciados em um movimento de contínua afirmação da surdez como diferença cultural e linguística.

Pude também identificar na bibliografia a que me referi, nas aulas que observei e nas entrevistas com os professores enunciados recorrentes como experiência visual, uso da literatura, escolha dos surdos por curso de

⁴⁰ CAMPELO (2006), MARTINS (2010), MIRANDA (2007), MORAIS (2008), MÜLLER (2009), PERLIN (2006, 2011), REIS (2010), STUMPF (2011) e VIEIRA-MACHADO (2012).

licenciatura, professor surdo como modelo e das outras diferenças na escola de surdos.

Resolvi analisar o trabalho cotidiano das salas de aula de Laura, Vânia e Adriane, na Escola de Surdos, e as estratégias que pude observar me pareceram semelhantes às aulas de Libras para ouvintes que já frequentei por muitos anos, com a diferença que, na pré-escola e nos anos iniciais não foi utilizada a palavra escrita, visto que os alunos ainda não leem nem escrevem. Não tive oportunidade de observar noções sobre história dos surdos, arte surda, poesia surda e também não presenciei a exaltação da identidade surda militante. Talvez por que os alunos sejam muito jovens. Ou talvez esses conteúdos sejam desenvolvidos nas disciplinas de arte, literatura e história, que são ministradas por professoras ouvintes que não foram o foco desta pesquisa. Ou talvez esses conteúdos sejam desenvolvidos pontualmente no mês de setembro, na semana do surdo, época de exaltação das identidades surdas. São hipóteses que não pude comprovar.

Em termos curriculares encontrei adaptações e traduções de metodologias ouvintes para a LS, como listas de palavras escritas para os metodologias tradicionais para a LS, como listas de palavras escritas para os alunos sinalizarem. Observei ainda que as professoras esquadrinham seus alunos, classificando-os em *surdos*, *deficientes auditivos* e *deficientes mentais*. Observei que o trabalho Laura, Adriane e Vânia se encontram em um processo de reinvenção, principalmente com os alunos que têm outras diferenças e não acompanham as aulas no mesmo ritmo dos surdos.

Nesta Tese pude comprovar a importância da Escola de Surdos na comunidade surda onde a mesma se localiza, e ao observar as aulas das professoras surdas reiterei minha convicção de que lá ainda é o melhor lugar para a criança surda pelo fato de lá a Libras ser a língua de instrução, pelo menos nas turmas observadas de professoras surdas.

Há um enunciado forte sobre as pedagogias surdas circulando nos discursos do movimento surdo e nas pesquisas dos Estudos Surdos. Esse enunciado possui efeitos políticos – principalmente na avaliação das políticas de inclusão – e está assentado na concepção da surdez como diferença cultural e linguística. As pedagogias surdas estão constituindo um campo difuso e não-homogêneo por meio de enunciados recorrentes proferidos a partir da experiência visual. Esse campo em formação está imerso em estratégias de lutas por sentidos.

O que pude constatar é que essa escola, como todas, é disciplinar, pretendendo formar um determinado tipo de indivíduo. Sílvia Gallo (2005) fala da escola como uma máquina do estado que produz identidades em série, idênticas, fechadas a fim de servir aos interesses do mercado.

Gallo fala a partir de conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari, que sugerem que o espaço estriado é construído pelo Estado, sendo delimitado por fronteiras fixas, enquanto o espaço liso, rizomático e orientado por seus fluxos, que sempre fluem livres, sempre borrando as fronteiras. A diferença estaria, então, localizada no espaço liso.

O espaço liso compõe um tecido enredado enquanto o tecido estriado é fiel à trama. O liso é nômade, e o estriado é sedentário. Esses espaços coexistem em um eterno movimento de um querer escapar e o outro querer deter. E os dois espaços se misturam, pois o liso, o espaço da diferença, está sempre sendo traduzido para se tornar um espaço estriado.

Na escola de surdos não é diferente. As professoras que observei foram moldadas por essa escola, claro que em um contexto diferente, em que a LS tinha o status que hoje tem. Como as professoras sujeitos da pesquisa afirmaram, o que as ensinou a lecionar foi o Curso de Magistério, em que o currículo não contemplava as especificidades surdas.

Mônica Morais (2008) afirma que existe uma Pedagogia Surda, porém não existe uma Pedagogia da Diferença, pois no momento em que se

pedagogiza a diferença, no momento em que a escola a classifica e a nomeia, ela não é mais diferença. Toda vez que se procura fixar um conceito de Pedagogia da diferença acaba-se por colocá-lo em uma lógica binária e essencialista. A pedagogia supõe normalização enquanto a diferença simplesmente difere. A diferença não visa às identidades, mas às singularidades. As pedagogias surdas não fogem da racionalidade moderna binária pois, não há lugar para a diferença no espaço estriado da escola, mesmo sendo uma escola de surdos.

Quando um surdo reivindica a presença de professor surdo nas escolas, procurando a criação de modelo para os alunos, acontece a captura de uma identidade, de um jeito de ser surdo. A escola de surdos procura capturar a identidade de quem passa por elas, instituindo um modelo de normalidade surda.

Talvez essas professoras saibam que é necessário educar para a diferença surda. Mas dentro da formação que tiveram e no espaço de trabalho onde atuam, não é fácil romper com seu papel de reproduzir. Não há como buscar o espaço liso da diferença desde essa formação.

Mas ainda assim elas continuam buscando por ele em suas resistências. Como escrevem Perlin e Miranda:

O sujeito da pedagogia dos surdos é um sujeito que não é o deficiente, ou o sujeito com uma falta, o sujeito menos válido, o sujeito que necessita ser normalizado [...] é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com pressupostos culturais que requerem a educação diferente das pedagogias ouvintes. [...] É hora de os surdos tramarmos, a partir de nós mesmos, novos rumos de acordo com o que nossa pedagogia pede (2012, p. 114).

Ladd (2011) escreve que à medida em que as pessoas surdas, por meio dos movimentos de resistência, tenham influência no tipo de educação oferecido às crianças surdas, haverá mais rituais culturais nas escolas de surdos. Tais rituais, ainda fragmentários, talvez possam codificar o discurso das

pedagogias surdas. O autor afirma que o reconhecimento da cultura surda poderá descolonizar a educação dos surdos, que será controlada por surdos.

Um professor surdo é uma figura muito importante para os anos iniciais de escolarização dos alunos surdos. É necessário que esses professores se qualifiquem cada vez mais a fim de construir estratégias pedagógicas surdas e se apropriar do português na modalidade escrita.

Segundo Lopes (2011), o fato de os alunos surdos terem professores surdos na escola pode potencializar novas práticas docentes e novas formas de ensinar e aprender. Sabemos que os processos de formação pelos quais esses professores passaram não permitem grandes rupturas. O que há são práticas repletas de enunciados que falam da surdez como diferença cultural e experiência visual. E é nessas novas práticas que vão sendo (re) construídas as pedagogias surdas.

Espero que esta Tese contribua para futuros estudos sobre as pedagogias surdas a fim de cada vez mais haja professores surdos ensinando e compartilhando às crianças surdas língua e cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP), Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa. Brasília (DF), Líber Livro Editora, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BEVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Valter. (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte (MG), Autêntica, 2006, p. 227 – 246.

BEVENUTO, Andrea. Como hablar de diferencias em um mundo indiferente? La sordera e los oyentes cuando hablan de sordos. Texto apresentado no programa de posgrado virtual **Pedagogía de las diferencias**. In: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=515>. Acessado em 12 de março de 2010.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Santa Maria (RS), UFSM, 2011.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual/sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). Estudos

Código de campo alterado

Surdos II (Série Pesquisas). Petrópolis (RJ), editora Arara Azul, 2006, p. 101 – 131.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo (SP), EDUSP, 1997.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Um diálogo. **Artifícios - Revista do Difere** - vol. 1, n. 2, dez/2011, p. 1 – 11. (Acessado em 24 de junho de 2013).

CARTA ABERTA ao Ministro da Educação – Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Brasil, 2012. (Texto digitado).

CERNY, R. Z.; QUADROS, Ronice Muller de. Formação de professores de Letras/Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum> Acessado em: 03/06/2011.

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro (RJ), Graal, 1988.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre(RS): UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Emendas ao Plano Nacional da Educação – PNE**. Documento elaborado pela diretoria da FENEIS e enviada ao Ministro da Educação em 19 de maio de 2011. (Texto digitado).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro (RJ), DP&A editora, 2002 – p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro (RJ), DP&A editora, 2005 – p. 117-140.

FISCHER, Rosa Mária Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte (MG), Autêntica, 2012.

FORMOZO, Daniele P. **Currículo e educação de surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pelotas (RS), PPGE - UFPel, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo (SP), Edições Loyola, 2005a.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de Saber. São Paulo (SP), Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV** (Estratégia, poder-Saber). Rio de Janeiro (RJ), Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** (Ética, sexualidade e política). Rio de Janeiro (RJ), Forense Universitária, 2006a.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais e educação**. Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2005, p. 213-223.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte (MG), Autêntica, 2006, p. 177-189.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 39, nº 136. São Paulo (SP), jan/abril 2009. (acessado em 03 de julho de 2013).

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergências, preservação e estratégias nos enunciados discursivos**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Santa Maria (RS), UFSM, 2011.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: In: KARNOPP, Lodenir Becker, LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lise e KLEIN, Madalena (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e negociações**. Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2011a, p. 121-135.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **A identidade e a diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 103-133.

KARNOPP, Lodenir, KLEIN, Madalena e LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir, KLEIN, Madalena e LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas (RS), editora da ULBRA, 2011, p. 15-28.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1999.

KLEIN, Madalena e LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. In: ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos down**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2011.

LADD, Paddy. **Comprendiendo la cultura surda**: en busca de la sordedad. Concepción, Chile, 2011.

LADD, Paddy e GONÇALVES, Janie Cristine. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker, LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lise e KLEIN, Madalena (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e negociações**. Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2011, p. 295-329

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2002, p. 35-86.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 2004, p. 128 – 142.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino da língua escrita. In: **Perspectiva**, Florianópolis (SC), volume 21, edição especial – jul./dez. 2006, p. 139 – 152.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 2004, p. 33 – 55.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 2006, p. 27 – 46.

LOPES, Maura Corcini e VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: **Perspectiva**, Florianópolis (SC), volume 21, edição especial – jul./dez. 2006, p. 81 – 100.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte (MG), Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa e LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 2010, p. 116 - 137.

LOPES, Maura Corcini. Condução das condutas dos escolares surdos. In: KARNOPP, Lodenir Becker, LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lise e KLEIN, Madalena (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e negociações**. Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2011, p. 251-262.

LOPES, Maura Corcini et alli. **A educação de surdos no Rio Grande do Sul**. Relatório de Pesquisa: Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. [versão em PDF].

LUNARDI, Márcia Lise & SKLIAR, Carlos. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: GÓES, Maria Cristina Rafael de & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11 – 22.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença? Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria (RS), Editora da UFSM, 2008. p. 113-130.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise e MORAIS, Mônica Zavacki de. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul (RS), Edunisc, 2009, p. 26 – 31.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise, LOPES, Maura Corcini e MACHADO, Fernanda Camargo. Apresentação. In: **Cadernos de Educação**, ano 19, nº 36, maio/agosto de 2010. Ed. UFPel, Pelotas (RS), p. 13 – 17.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise e MORGENSTERN, Juliane Marschall. Dispositivo curricular de controle. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa e LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 2010, p. 81 - 99.

MARINS, Cássia Lobato. **Escola de surdos: escola inclusiva?** Trabalho acadêmico do curso de Especialização em Educação de Surdos. Pelotas (RS), UFPel, 2010.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte (MG), Mazza Edições, 2012, p. 47-61.

MIRANDA, Wilson. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007.

MORAIS, Mônica Zavacki de. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Santa Maria (RS), UFSM, 2008.

MÜLLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Santa Maria (RS), UFSM, 2009.

PADDEN, Carol. Entrevista traduzida por Sérgio Lulkin para uso em sala de aula. 1993, p. 1-7 (texto digitado).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte (MG), Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PERLIN, Gládis. Surdos: cultura e pedagogia. IN: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez II. espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2006, p. 63 – 84.

PERLIN, Gládis e MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus (AM), Valer Editora, 2012, p. 101 - 116.

PINHEIRO, Patrícia Helena Leão. **O movimento surdo e a gestão de participação popular de 2001 a 2004: a relação dos gestores da educação e o movimento social de construção de políticas para a educação de surdos.** Trabalho acadêmico do curso de Especialização em Educação de Surdos. Pelotas (RS), UFPel, 2006.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação e Processos Inclusivos – Florianópolis (SC), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda: o que sinalizam professores sobre livros digitais em língua brasileira de sinais – Libras.** Dissertação de Mestrado. Pelotas (RS), Universidade Federal de Pelotas, 2011.

RODRIGUES, Carlos. Henrique. **Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos.** In: 33ª ANPED - 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010. *Anais*. 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro (RJ), DP&A editora, 2005 – p. 9-22.

SILVA, Bianca Gonçalves da. **Memória e Narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012. 128f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico.* Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis (RJ), Vozes, 2002, p. 247-258. SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. IN: CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35 – 58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte (MG), Autêntica, 2005.

SIMMS, L., ANDREWS, J. & SMITH, A. A balanced approach to literacy instruction for deaf signing students. In: **Balanced Reading Instruction**, n. 12, 2006, p. 39-54.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre (RS), Mediação, 1998, p. 5-6.

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

SKLIAR, Carlos. **Discursos y practicas sobre La deficiência y La normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente**. Texto apresentado no programa de posgrado virtual *Pedagogía de las diferencias*. In: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=515>. Acessado em 20 de setembro de 2009.

Código de campo alterado

SOMMER, Luís Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2006, p. 251-261.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº 34, jan./abr. 2007. Rio de Janeiro (RJ), p. 57-67.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo (SP), Martins Fontes, 1998.

STUMPF, Marianne. **Pedagogias surdas no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora...** Em: http://feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf. Acessado em 5 de julho de 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis (SC), Editora da UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior; "Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial..." In: **29ª ANPED - 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu (MG): 2006, p. 1-18.

TOSTA, Sandra Pereira, MOREIRA, Heloísa e BUENICONTRO, Renata. **Os usos da etnografia na pesquisa educacional**. Trabalho apresentado na 26ª.

Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro (BA), 2007, p. 1 – 14. (Acessado em 2 de julho de 2013).

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas/RS: Ed. ULBRA, 2006, p. 305 – 316.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro (RJ), DP&A, 2002. p. 23-38.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo.** Vitória: UFES/PPGE. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2012.

VILHALVA, Shirley. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus (AM), Valer Editora, 2012, p. 63 - 76.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global.** Belo Horizonte (MG), Editora UFMG, 2004.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas (RS), Editora da ULBRA, 2006, p. 251-261.

Filmografia

Ser é ver sentir. Direção de Tiago Cratéus e Carlos Santana. Documentário. Brasil, 2012. (35 min), son. Col. Legenda em Português/Janela em Libras

ANEXOS

Formatado: Superior: 2,5 cm,
Inferior: 2,5 cm, Largura: 21 cm,
Altura: 29,7 cm, Distância do
cabeçalho da margem: 1,25 cm,
Distância do rodapé da margem: 1,25
cm, Cabeçalho diferente na primeira
página



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Prezados Professores:

Solicito sua participação voluntária no projeto de pesquisa intitulado "DISCURSOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES SURDOS" de autoria da Doutoranda Daniele de Paula Formozo, sob orientação da Profª Drª. Madalena Klein. Os objetivos da pesquisa consistem em: analisar a partir das narrativas de professores surdos, como articulam os diferentes saberes gerados ao longo da vida, na construção da identidade de professores surdos, e como a formação contribuiu para a construção de pedagogias surdas. Essas pedagogias profanam as expectativas ouvintes sobre a educação dos surdos. A técnica de investigação utilizada constará de entrevistas coletivas e individuais, observações em sala de aula durante os meses de março a julho de 2012, a fim de identificar marcas da pedagogias surdas. As entrevistas serão filmadas e realizadas em Língua Brasileira de Sinais, com a presença de tradutor interprete, que garantirá que não se percam informações pela diferença linguística.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos da área da educação e afins, bem como publicados em revistas de interesse da área e que todas e quaisquer identificações e informações fornecidas pelos informantes da pesquisa, serão mantidas em absoluto sigilo, caso seja solicitado pelos mesmos aos assinarem esse termo. Qualquer informação adicional, ou dúvida referentes a pesquisa, poderá ser obtida através do e-mail dani.gael@hotmail.com ou pelo telefone (53) 91047114.

A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado. A participação na pesquisa é voluntária, sendo assegurado o direito de

desistência, comprometendo-me a comunicar a pesquisadora quando isso ocorrer. Para tanto, fui informado/a do nome e telefone do responsável pela pesquisa.

Aceite de Participação Voluntária

Eu, _____ (nome legível), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este aceite e desistir de minha participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Assinatura dos Voluntários (Vânia, Laura, Adriane e Peter)

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Anexo 2 – Transcrição dos encontros.

PRIMEIRO ENCONTRO

Entrevistadora: Escolham a gravura mais significativa para sua trajetória de professora.

Laura: Eu escolhi este desenho porque eu fiquei imaginando que o mundo tem muita coisa, tem variações, tem diferentes coisas, ele tem tudo. Se eu quiser conhecer, saber alguma coisa, eu posso procurar porque o mundo tem várias regiões, onde eu procuro, então eu posso fazer uma busca, ir me apropriando dessas regiões e buscar informações. As coisas que eu quero saber, eu posso pesquisar, buscar, me apropriar daquilo, assim posso dividir com outra pessoa, por exemplo, eu sou professora, então tenho que estudar muito, para poder dividir com meus alunos, posso explicar para eles, para que conheçam e entendam como é o mundo, e depois eles possam fazer as buscas deles, de acordo com cada um, mas eu vou dar esse começo e depois eles vão buscar, porque o mundo tem diferentes coisas.

Antes, quando eu era criança, eu não tinha computador, internet, mas eu pegava gibis, porque gibis tem muita informação visual, e eu tinha bastante interesse. Eu perguntava para minha mãe as coisas que eu queria saber, como é tal coisa? Então ela me explicava. Assim eu ia me apropriando das coisas. Também conversava com as pessoas, batia papo com os ouvintes, e assim trocávamos informações. Eu tive a Vânia como professora, então fazia várias perguntas e ela me ensinava, me dava muita informação. Ela dava aula de Libras e tinha muitos temas importantes e então eu me apropriava. Eu lia gibi, livro didático, principalmente de ciências, gostava muito de ciências, tinha curiosidade em saber sobre os animais, como eles nasciam, como eles viviam, como era a natureza, essas coisas de ciências principalmente, porque tinha muitos desenhos. Em geografia, por exemplo, tinha o desenho dos ciclos, e era bem claro para mim, porque eu sou surda, a leitura era difícil, mas quando tinha desenhos junto com a leitura eu entendia o contexto, então eu lia e articulava com os desenhos. No gibi também, tinha desenhos com os textos, assim eu conseguia me apropriar, aprender. Hoje eu venho desenvolvendo, fazendo várias aquisições com o livro didático, pesquisei com várias pessoas, depois fui para o magistério, as professoras explicavam e eu passei a entender. Agora é mais fácil porque tem internet, pois ela propicia essa procura. Também desde criança até agora venho participando de palestras, seminários, congressos, eu ia a vários lugares, fazendo essa aquisição e agora eu passo para os alunos.

Quando eu era criança sempre gostei de ser professora, sempre quis ser professora na verdade, na minha casa, com meus vizinhos, sempre brincava de professora, de dar aula e eu sempre falava, eu vou ser a professora, e eles pediam também, pois eu era a mais velha e eles eram menores do que eu, então eu dizia que queria ser professora, eu queria dar aula, eu queria ensinar. Às vezes a professora era minha prima, ela era maior do que eu, mas ela era professora dos meus primos, eu era professora dos meus vizinhos, então havia essa divisão, Mas não era só brincar de aula, tinha outras coisas também. Muitas vezes eu brincava na aula, quando era dia de chuva, e não podia brincar na rua, eu ficava brincando de ser professora e dar aula. Também quando eu vi a Vânia como a única professora surda, explicando, eu comecei a aprender um monte de coisas, ela foi um modelo, eu gostei muito de ver ela, ela me passava muitas informações, eu ficava imaginado, imagina eu fazendo essas aquisições e passando para os meus alunos, ensinando as coisas que estava aprendendo com ela.

Entrevistadora: Letras-Libras te ajudou a ser professora? Sim, por isso que eu fiz magistério e me ajudou a ser professora, no Pelotense tinha interprete, então eu fui fazer magistério lá, também fiz o curso de capacitação da prefeitura e foi muito importante. Depois fui para o Letras-Libras, que me ajudou muito sim, na questão da lingua de sinais, eu aprofundi as questões linguísticas. A metodologia, a didática eu aprendi no magistério, o Letras Libras também me ajudou, mas focou mais na língua.

Adriane: Eu escolhi essa foto... Quando eu era criança, por ser surda, não conseguia me sentir em igualdade com os ouvintes, as pessoas falavam, eram oralizadas, daí eu fui crescendo e a escola dizia que eu precisava oralizar, depois com a família o contato com os ouvintes era só oralização. Também tinha lugares na escola em que eu usava a lingua de sinais escondida, sempre teve uma dominação na verdade. Depois eu fui crescendo e percebi, no futuro eu não vou conseguir trabalhar? Eu posso trabalhar? Meu pai respondeu que não, mas eu disse que quero ser professora surda, quero trabalhar, não tem surdo trabalhando. Eu nunca tinha ido para fora de Pelotas, então me avisaram tem sim, eu nunca tinha ido para fora, sempre vivi em Pelotas, então eu tinha esses pensamentos. Depois eu encontrei um professor surdo, e perguntei, tem como ensinar Libras? Um professor pode ensinar Libras? Aí eu comecei a imaginar, comecei a pensar em ser igual a ele, perguntei para minha mãe, é verdade que uma pessoa pode ensinar Libras? Ela respondeu, não adianta, não vai dar certo, Adriane! Depois eu conversei com outras pessoas, mães de surdos, então eu falei para minha mãe, viu, é verdade, tu achaste que era mentira minha, mas eu tinha essa capacidade. Eu tinha medo do futuro, das escolas de ouvintes, de rodar, por que o português é bem difícil para nós surdos, e não tínhamos contato com outros surdos, também precisamos de contato com outros surdos. Depois eu fiz até a oitava e fiquei muito feliz, pois eu sofri muito fora da escola. Depois eu me formei e tinha medo de estudar novamente em outra escola, por exemplo, o Pelotense não

tinha intérprete, mas então começaram a surgir novos cursos de intérprete, mas eu tinha medo de sofrer como eu tinha sofrido lá no começo, tinha várias dúvidas. Começou o trabalho dos intérpretes de evangelismo, mas eu tinha muita dificuldade porque a didática era diferente, parece que o surdo era diferente, os surdos começaram a ter didática para ensinar, ter vários conselhos, discussões de como era a didática para surdos, eu pegava os dicionários para ler e adaptar. Também em 1999 eu viajei para o congresso bilíngue e trouxe varias informações, eu precisava sair para fora, não adiantava ficar só nesse grupo de Pelotas, fomos de excursão e eu fiquei admirada, não acreditava que era possível, que tinha cursos para surdos, me senti emocionada e fortalecida também, comecei a dar os primeiros passos para desenvolver, comecei a me apropriar, a ter mais conhecimentos, a procurar ter novas amizades fora da cidade, foi então que comecei a me desenvolver, e aí surgiu o Letras-Libras. Eu tinha um pouco de dúvida, eu estudar, eu tinha um bebê, uma filha, como eu vou, eu vou poder cuidar do minha filha? Bem, mas resolvi me inscrever e tentar, fui fazer a prova e passei, fiquei muito feliz, foram o meus primeiros passos e agora tenho que aprender mais, a diversidade da língua e agora eu sei que não posso parar, que tenho que continuar caminhando para um futuro, que farei novas aquisições Eu passei no pós, e agora vou torcer para que venham novas conquistas.

Vânia: Eu peguei três imagens, a primeira uma flor, eu não sei o nome dessa flor, não é para assoprar, é para deixar no lugar, depois no futuro a gente assopra. Bem, porque a escolha dessa flor? Quando eu era criança eu só tive escola oralista, e eu via a professora, ela era bonita, jovem, agora já esta velha, e eu via aquela professora bonita e tinha ela como modelo. Mas fiquei triste porque os meus materiais ficaram guardados... Eu pedia para mãe, por favor eu quero um quadro, giz, mas a mãe dizia que era difícil, porque éramos pobres, tínhamos pouco dinheiro, meu pai era pedreiro, mas ele procurou trabalho para procurar esse quadro para eu poder ficar brincando. Aí depois passaram esses anos, e não estava mais a pasta, e sim uma mochila, daí fiquei muito feliz porque... Eu tinha muito interesse porque ali tinha meus cadernos, meus brinquedos minha boneca, que andava sempre junto. Depois, nos finais de semana eu visitava os amigos, nós fazíamos várias trocas, eu tinha um quadro que usava bastante. Eu lembro que na casa da minha avó tinha uma caixa onde ela guardava livros e cadernos velhos, então eu olhei para caixa e disse para minha mãe... Meu Deus, eu quero seguir esse modelo, quero usar meu quadro, gostava de ser professora. Eu cresci, e na terceira série fui levada para uma escola de ouvintes, porque aqui (no Dub) tinha um limite, terceira e quarta série não tinha, porque havia a primeira, e eram três anos na primeira por causa da oralização com base para ampliar a questão da fala, na segunda série também tinha que ter muita paciência, eu era a menor da classe, tinha 4 anos de idade, e aí minha mãe reclamou que eu era pequena, a professora disse que estava me estimulando, mas minha mãe disse que eu tinha dificuldade, o que vou fazer com ela, ela é inteligente, tem vontade de aprender, é curiosa. Então minha mãe resolveu me colocar nessa escola de ouvintes, e eu aceitei, ela me

aconselhou dizendo, minha filha, tens capacidade, tu vais te alfabetizar lá, vais passar por todas as etapas do ensino fundamental, e depois o que tu vais fazer no futuro? Ela me provocava perguntando: Vais trabalhar em fábrica, minha filha? Não eu dizia, em fábrica eu não vou trabalhar, respondia chorando, lá tem cheiro ruim, prejudica as mãos, então ela dizia, vai estudar. Então aceitei estudar na escola oralista. Nessa escola não tinha intérprete, a escola era muito antiga, eu tinha que ficar fazendo leitura labial, olhando para as professoras, as pessoas escreviam e me mostravam, eu não aceitava falar, minha voz era muito ruim, as pessoas riam de mim, então eu me mantinha calada, não emitia som. Dentro do Alfredo Dub era permitido oralizar, mas lá fora não, era muito alta a voz. Na oitava série eu não consegui passar, eu rodei, então fui estudar na escola de ouvintes e a escola e Alfredo Dub me apoiava, estudava de manhã, e à tarde tinha esse apoio. Me apoiavam com palavras, os professores me aconselhavam, até a oitava série, quando me formei. Antes eu aprendi Libras com um homem surdo que chegou, e comecei a me apropriar da língua de sinais, e comecei a gostar da língua de sinais. Depois na oitava série outro professor me chamou e me leu um texto e pediu que eu explicasse em sinais, depois fiquei trabalhando de monitora. Ok, terminei a oitava série e fui para casa. Comecei o ensino médio no Pelotense, tinha prova, eu me saí mal, valia 40 e eu tirei 16, não lembro muito bem. Depois fiquei esperando em casa e em abril a direção me chamou, perguntando o que eu estava fazendo. Eu pensei que eles queriam que eu trabalhasse em fábrica, porque geralmente eles ligavam para chamar os surdos para trabalharem. Mas eu fui, torcendo para que não fosse para trabalhar em fábrica. Então foi quando eles me disseram que era para trabalhar como professora de Libras. Eu fui tomada por uma felicidade, e eu perguntei, como assim, professora de língua de sinais? E eles disseram que sim, e eu disse Ok, foi a primeira vez que surgiu esse contrato, era só com o grupo de Pelotas, não tinha pessoas de outros lugares. Era bem difícil o grupo, eles não conheciam língua de sinais, precisaram se desenvolver, foi no ano de 1992 que começou, fui trabalhando até 1997. Na escola Santa Margarida, eu consegui uma bolsa para cursar o magistério e a Bete era minha intérprete. Eles não conheciam uma adaptação, uma didática para os surdos, era uma didática ouvinte. Antes, na oitava série, eu fiz algumas aquisições, adquiri conhecimentos, mas eu não tinha como opinar, então a Bete começou a me aconselhar, e eu fui indo me desenvolvendo ao longo dos três anos. Depois no ano de 1999 eu viajei para o congresso bilíngue. Aqui em Pelotas não tinha uma visão ampliada do mundo dos surdos, por isso eu escolhi a imagem da flor, porque ela representa a ampliação dessa visão. Quando eu fui ao congresso eu vi que os surdos tinham capacidade, tinham direitos, e não via isso na cidade de Pelotas, então foram esses dois surdos ao congresso e passaram a acreditar na liberdade e na capacidade que os surdos têm. Então quando eu voltei, passei a divulgar isso para todos os surdos de Pelotas. Viajei para São Paulo, depois foi fundada a associação de surdos, fui a Santa Maria. Eu fui fazer estágio, mas antes disso eu fiquei grávida. Antes, em fevereiro, um colega meu começou a me provocar a fazer

Pedagogia na Católica, fazia um mês que minha filha havia nascido, mas aceitei fazer vestibular e passei. No curso começou muita teoria e eu tinha feito magistério e tinha visto a parte da didática, mas na pedagogia era muita teoria, era tudo novo, não tinha muita experiência, então comecei a me assustar um pouco. Quando completou três meses de aula, nasceu minha filha. Comecei a estudar e fazer estágio, estudava na Católica e fazia o estágio. Bem difícil estudar ali, eu lutei bastante. Depois de formada, os professores não acreditavam na cultura surda, na capacidade dos surdos. Tive bastante paciência, me formei, e hoje tenho meu certificado. Depois, dentro da escola, comecei a fazer muitas mudanças, adaptações, começou uma vontade de ensinar de primeira até a quarta série, só que não tinha ninguém que ensinasse Língua de sinais. Mas eu queria ensinar outras coisas, era formada em Pedagogia e não queria ensinar só Libras. Então fomos tentando, tentando e então em 2006 eu comecei a trabalhar dentro da escola como professora da primeira série, a primeira no Rio Grande do Sul. Depois fui vestibular para o Letras-Libras, passei, me formei, e agora estou na Pós-Graduação. A segunda imagem apresenta muitos e muitos livros, isso é próprio de ouvinte. Antes não havia internet, então agora é mais fácil, você procura no Google e consegue os mesmos livros, é mais fácil de fazer a aquisição, então os surdos podem se apropriar com mais facilidade, ver qual didática pode ser utilizada. A terceira foto traz uma professora e um aluno, eu escolhi essa foto porque o meu sonho é que todos aprendam na escola, que todos saibam Libras. Eu sou professora de alunos surdos, eu quero ensinar, eu quero ser um modelo de vida para eles, quero ensinar Libras, para que possam se comunicar com a família desde pequenos, contribuindo para que eles construam a identidade surda, aprendendo sobre a cultura surda, para que essas coisas façam parte do processo de aprendizagem deles.

Entrevistadora: O Letras-Libras ajudou na parte da didática?

Vânia: Sim, ajudou, porque eu comecei a comparar o português, comecei a conhecer a estrutura, e assim adaptar para a estrutura da Libras. Eu fiquei curiosa, na comparação entre essas duas estruturas linguísticas. No Letras-Libras eu aprendi a ensinar a Língua de sinais para ouvintes. Tem a estrutura, a gramática, as expressões. Mas no segundo ano da pedagogia, era mais a questão visual, as disciplinas, a interdisciplinaridade, mais informações em relação ao visual, depois escrever o português. Pedagogia é diferente.

Adriane: Tem muita diferença na configuração de mão, teatro... No Letras-Libras teve bastante História, Literatura Surda, várias questões foram abordadas.

Laura: Letras-Libras me ajudou a ensinar os meus alunos ouvintes, na disciplina de Libras, os alunos ouvintes, troquei a didática, porque antes do Letras-Libras eu tinha curso de instrutora, e tem diferença entre uma graduação e o curso de instrutora, e na verdade eu não aprendi a ensinar no curso de instrutora e sim no magistério, mas quando entrei no Letras-

Libras eu pensei, nossa, eu comecei a mudar o ensino com ouvintes. Com as crianças surdas também, como a Vânia falou, o jeito como vou abordar essa gramática, a questão do visual, como vão se expressar, usando ferramentas nesse processo.

Vânia: Isso é bem importante, por exemplo, eu estou explicando, gênero, natureza, e também estudos sociais, porque são muitas informações que precisam ser passadas e não é no Letras-Libras que é ensinado.

OUTRAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA PETER – 18/10/2012

Entrevistadora: Primeiro eu quero que tu fales... Tu és professor de surdos, tu tens experiência em trabalhar com surdos no teu estágio do Curso Normal e eu sei que lá na escola de surdos tu fazes um trabalho voluntário, tu ensinas literatura para os surdos.

Peter: Na verdade na escola de surdos eu ensino literatura, mas a palavra certa não seria voluntário, é um projeto de trabalho que eu faço. Eu ensinava os surdos lá, mas agora eu não estou indo mais lá, estou com os alunos aqui, com uma turma de 8ª série de literatura também.

Entrevistadora: Da escola de surdos?

Peter: Sim, da 8ª série da escola de surdos. Eles vêm aqui.

Entrevistadora: Ah, eles vêm aqui, que legal! Então tu vais falar sobre tua experiência como professor de ouvinte e de surdo – tu também és professor de ouvinte. O que tu pensas sobre pedagogia surda. Tu achas que existe uma pedagogia surda que é diferente da dos ouvintes? Como é?

Peter: Sim, tem diferença nas pedagogias, porque a pedagogia surda é mais focada em questões materiais, visuais, principalmente nas questões visuais, principalmente nisso. Na pedagogia ouvinte é a questão da audição como característica do ser. Como os ouvintes são maioria, a pedagogia deles é majoritária, é a que prevalece nas escolas. E a dos surdos é minoritária. Por exemplo, a pedagogia indígena é minoritária também, é como acontece com os surdos, são diferentes critérios, diferentes tipos dentro de cada grupo. Mas isso não significa que a pedagogia seja segregadora, ela não segrega ninguém, ela pode ser adaptada com aquele grupo que está sendo trabalhado, com o grupo específico, com aquele aprendizado que está sendo construído ali e com o conhecimento também. Por isso é diferente, a pedagogia surda é mais focada em diversos itens dos surdos, principalmente em materiais visuais, como se o material visual substituísse a audição que os ouvintes usam. Tem alguns surdos que não são bilíngues e outros que são, alguns têm contato com Português e outros não têm, desde pequenos crescem em contato com Português ou em contato com a Língua de Sinais, tem diferentes sujeitos no mesmo grupo e precisamos respeitar e valorizar a língua e a linguística que cada pessoa está utilizando, e nos preocupar com cada tipo de surdo, se ele é bilíngue, se ele sabe utilizar bem o Português, se ele usa um percentual baixo do Português, isso deve ser percebido pelo professor quando estiver trabalhando com os alunos também para melhorar a aprendizagem desses alunos conforme o que eles forem capazes de nos dar nesse momento.

Eu acredito que não tem uma metodologia pronta, definitiva, tem que ser feita uma metodologia individual para cada tipo de aluno, tem estar sempre sendo adequando um tipo de metodologia, um tipo de trabalho para poder desenvolver esse aprendizado. A partir da metodologia dos ouvintes nós também podemos criar coisas novas, assim como com os surdos às vezes a gente precisa ajustar algumas coisas para melhorar o que eles já nos trazem de conhecimento. Algumas coisas precisam ser adaptadas e também depende, pois o aprendizado dos surdos e dos ouvintes têm um tempo diferente, o tempo pode não ser o mesmo e não podemos parar, temos que estar sempre dando esse aprendizado e tentando construir esse conhecimento junto com o aluno. Nós percebemos claramente que os alunos surdos têm diferentes níveis de linguagem e como eu havia dito, a principal diferença na pedagogia é nas questões visuais. E a maioria dos surdos usa língua de sinais e na pedagogia surda isso deve ser adaptado ao conhecimento deles.

Entrevistadora: Em relação a tua formação, tu fizeste Magistério, depois Jornalismo e Letras-Libras. Claro que Jornalismo não tem nada a ver com ser professor, mas o que tu achas que te ajudou a ser professor? O Curso de Magistério, de Letras-Libras ou os dois te ajudaram?

Peter: Bom, eu posso falar sobre o Curso de Magistério. Foram quatro anos, foi um curso bom. O aprendizado foi um pouco complicado, um pouco confuso. Eu tive alguns surdos comigo também e nós acabávamos tendo as mesmas dificuldades. Eu vou dar um exemplo para explicar melhor. No primeiro ano do Magistério nós estávamos em grupos, tinha o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, tinha intérprete em sala de aula e eu estava no grupo que tinha intérprete. E eu pensava, eles são surdos assim como eu, isso era o mais importante para mim, e nós estávamos aprendendo. E então começou a aula, estava no andamento da aula, eu estava aprendendo super bem, tinha o intérprete ali, mas essa minha felicidade durou pouco.

Entrevistadora: Por quê?

Peter: Porque um dia teve uma prova de avaliação de português. Todos os surdos e ouvintes fizeram prova e o que aconteceu? A maioria dos surdos saiu mal na prova, os surdos rodaram, apenas um surdo estava bem, então teve esse atrito. Os professores ainda não conheciam a língua de sinais, não tinham contato, não sabiam a questão da cultura e da língua de sinais, era uma fase de interrogação, de dúvidas, pois o pessoal da escola ainda não conhecia a LS, não tinha esse contato com a língua. Eles estavam fazendo as provas iguais aos outros [ouvintes], então teve um choque ali porque não era exatamente a minha escrita, a minha prova. Aí como os outros surdos tinham rodado começaram a ajudá-los como deficientes em sala de aula, então foram quatro anos e tiveram esses problemas em sala de aula. Para mim, as pessoas pensaram que o português estivesse desativado nos surdos, mas não, tinha a

língua de sinais e tinha o português também. E aí depois eu fiz o estágio e foi tudo bem. Eu acho que a inclusão é legal, é boa, pois tem os colegas para dividir as experiências e as preocupações. Alguns conseguem aprender bem. Outros surdos não aprendem muito bem, não conseguem, não tem esse aprendizado também... Depende. Tu tinhas perguntado se o Magistério me ajudou a ser professor, sim, me ajudou na minha ação pedagógica, por exemplo, como usar a didática, o modo de ensinar também, nisso me ajudou na minha formação e na minha vida como professor. Eu gostei muito do Curso de Letras-Libras, eu gostei mais porque ele era à distância e nós podíamos fazer discussões pela internet, podíamos usar a tecnologia para aprender também. O ruim era ter que ir até lá [Santa Maria – RS] para as aulas presenciais, pois não tínhamos muito aprendizado, nós podíamos ficar em casa aprendendo pela internet, era muito mais produtivo pelo ambiente virtual do que ter que ir até lá. Então tem o lado positivo e o lado negativo. A parte linguística de como usar os materiais, nisso o Curso [Letras-Libras] me ajudou também. E vendo os três cursos que eu fiz: Magistério, Jornalismo e depois Letras-Libras, depois do Magistério eu disvirtuei para outro caminho, que foi o Jornalismo, é verdade, o Jornalismo tem outra área, mas desde pequeno eu sempre quis esse curso, eu via o Super-Homem e pensava; “Quero ser jornalista”, pois o Clark era jornalista, era meu sonho também e aí eu optei por esse curso que é muito importante para mim porque me ajudou a ativar ou a reativar a minha língua portuguesa, pois no curso de magistério teve aquele problema com português. Eu tenho algumas lembranças de coisas que aconteceram comigo na minha aprendizagem anterior no Curso de Magistério e no meu aprendizado básico antes de entrar no Magistério, isso é importante porque acabamos levando essas lembranças para a vida toda. Eu sou o único da cidade formado em Jornalismo e esse aprendizado é bom também. Eu segui nessa área e o curso de Letras-Libras também me ajudou na profissão de professor. Eu acredito que esses três cursos juntos ajudaram, porque o professor moderno agora precisa procurar, pesquisar, se inteirar de tecnologia e tudo mais.

Entrevistadora: Eu sei que no Curso de Letras-Libras tinha uma disciplina de Literatura surda e sei que tu gostas muito de ler literatura de ouvinte. Eu queria saber sobre esse trabalho de literatura que tu fazes com os surdos da 8ª série. Conta um pouco. É literatura surda, são textos, como é?

Peter: Eu ensino literatura em geral para eles. Não é focado na Literatura surda. Tem um pouco disso sim, mas eu me preocupo mais em mostrar a questão do mundo para eles, a visão de mundo na literatura. Por exemplo, na Literatura surda tem o livro: *Cinderela surda*. Eu pergunto como é a história da Cinderela Surda e eles respondem que ela usa aquelas luvas. Não, mas na história original ela usa sapatos de cristal. Então eu uso a literatura surda, a questão cultural e também mostro a visão do mundo para eles, o que acontece nas histórias reais, fora da literatura surda. É complicado porque muitos dos alunos não têm o básico da

literatura. Muitos nunca leram um único livro, muito menos história em quadrinhos, nunca leram nada. Isso às vezes é bem complicado. Eu penso em estratégias para ensinar, às vezes não dá certo, então na outra semana eu tento trazer outra estratégia. Eu trago bastante material visual para tentar ensinar. Às vezes é um choque para mim, eu me sinto mal. O meu crescimento foi bem diferente, eu tive esse contato desde pequeno. Eu tinha uma compreensão bem diferente, eu já tinha essa literatura. Eles não sabem, por exemplo, o que significa a palavra apito. Eles não sabem nada. Eu mostro para ele e na outra semana mostro a mesma coisa de novo, mas eles não lembram mais. É um caso interessante até para estudar, porque precisa analisar cada um, ver estratégias para adaptar para cada aluno. Eu uso língua de sinais, mas parece que eles não têm conhecimento, não têm experiência de mundo para me entender, não entendem o contexto do que eu estou dizendo sobre cultura, sociedade, história. Por exemplo, no Brasil quando havia os índios e em 1500 chegaram os portugueses... eu explico e eles não entendem, então eu explico de novo e explico de novo e eles acabam entendendo, mas é bem complicado, porque faltam conhecimentos básicos para eles. E eu penso como eles já estão na 8ª série e não têm esses conhecimentos? O aprendizado deles às vezes é muito baixo. Mas temos que tentar, dar um jeitinho daqui e dali e tentando sempre. Não adianta dar tudo de mão beijada, precisa tentar com eles. E a família é essencial, às vezes a família não ajuda o professor, isso dificulta o trabalho do professor.

Entrevistadora: Geralmente os textos de pedagogia surda dizem que é preciso trabalhar a cultura surda. O que tu pensas sobre cultura surda? Tu achas que existe uma cultura surda?

Peter: A cultura surda não é uma local, é uma cultura linguística, uma cultura diferente. A cultura surda seria a língua de sinais, como se dá esse aprendizado. Como ele [o surdo] vai usar a LS se não está no meio das pessoas que têm essa cultura? Também a questão visual. A cultura surda são os costumes, como por exemplo, tocar no ombro de uma pessoa para chamá-la. A cultura surda é imperial, é poderosa, é necessária. Eu entendo que é adicional, que podemos tê-la e também viver outras culturas. Tomara que os surdos não fiquem brabos comigo (risos).

Entrevistadora: Não, os surdos nem vão ver este filme. Os surdos sempre falam cultura surda, eles brigam pela cultura surda. Teve até o festival, livros, sempre teve o discurso de respeitar a cultura surda. Outra questão da pedagogia surda é que importante que a criança surda tenha um professor surdo para servir de modelo, para a criança ver que aquele surdo cresceu, estudou, fez faculdade, e que ela também pode crescer, estudar e fazer faculdade e ter um emprego bom como aquele professor. Então o professor surdo muitas vezes é um modelo. Uma vez a Laura me disse que tinha sido aluna da Vânia e que a Vânia era um modelo

de professora, e ela (Laura) pensava que quando crescesse queria ser igual a Vânia! E eu lembrei uma questão do livro da Emanuelle Laborit, aquela francesa, porque ela conta que quando era criança achava que os surdos morriam crianças porque ela nunca tinha visto um surdo adulto. Então ela foi para a Universidade Galaudet, nos Estados Unidos, e viu um monte de surdos estudando, trabalhando e ficou muito feliz porque viu que os surdos cresciam, trabalhavam, dirigiam carros, casavam, tinham filhos. Ela tinha a ideia de que os surdos eram só crianças, porque depois morriam. Eu queria saber o que tu achas de o professor ser modelo para o aluno surdo? Tu te achas um modelo? Um modelo para os surdos se inspirarem e quererem ser iguais a ti.

Peter: Eu acho que sim. Ninguém me disse isso, mas acho que tem alguns que se espelham em mim, que pensam: "Quero ser como o Peter".

Entrevistadora: Aqui em Pelotas os surdos que fazem curso superior, com exceção de ti e da Flor, que fez Psicologia, todos fazem Pedagogia, todos acabam indo para a área de educação, todos são professores, na UFPel todos são professores. Parece que quando resolve estudar, ele faz Pedagogia, ou Letras-Libras, ou Geografia. É difícil ver um surdo em outra faculdade. Tu já pensaste sobre isso? O que tu achas?

Peter: Já pensei bastante nisso e acho que isso acontece pela facilidade de mercado que os faz escolherem esses cursos. Por exemplo, o concurso da Universidade Federal é uma oportunidade ótima para os surdos. Eles trabalham algumas horas e têm tempo livre para fazer pesquisa, para fazer pós-graduação, tem tempo livre para sua vida particular. Eu acredito que seja a oportunidade de mercado que os faz escolher essa área.

Entrevistadora: Tu estás cursando uma disciplina do Mestrado de memória e Patrimônio. Não tem nada a ver com educação de surdos. A maioria dos surdos que faz Mestrado faz com a Madalena, em Porto Alegre com a Lodi, em Santa Maria com a Márcia. E no teu Mestrado tu aprendes coisas que não têm nada a ver com educação de surdos ou com educação. Isso é interessante!

Peter: É, são outros ares. Eu gosto de aprender sobre tudo, sobre assuntos diferentes. Na época do Magistério eu aprendia sempre coisas na área de educação de surdos e eu tinha uma visão mais restrita, mais fechada, porque só falavam em LS. Depois eu comecei a usar internet, Orkut, comecei a ver que tinham outros surdos em outros locais, surdos diferentes, surdos com outros conhecimentos. E aqui em Pelotas o povo surdo era diferente. Por exemplo, em outros locais tinham surdos oralizados, surdos bilíngües, enfim, tinham outros grupos. E aqui em Pelotas eles [os surdos] diziam que lá [nesses outros lugares] era ruim, lá era negativo

e eu não penso assim, eu penso que cada povo tem o direito de fazer o que quer e eu não fico julgando, cada um vive do jeito que quiser. Por isso eu gosto de conhecer vários lugares, vários assuntos para me interar com isso.

Entrevistadora: lembro que quando eu perguntei se tu aceitarias ser entrevistado tu me disseste que tu eras diferente dos outros surdos, que tu irias dizer respostas diferentes. Eu acho que os surdos têm umas idéias e tu pensas diferente. O que tu pensas diferente?

Peter: Porque o que eu penso é diferente deles. Eu procuro construir uma visão mais aberta do que eles.

Entrevistadora: por exemplo:

Peter: Vários exemplos. Eu gosto muito de filmes, de cinema. Eles falam de literatura. Eu quero falar de política, de medicina. Nós temos várias divergências Eu quero falar de vários assuntos e às vezes eu não tenho assunto com eles porque eles querem falar sempre dos mesmos assuntos. Com os ouvintes eu consigo manter um contato melhor, um relacionamento melhor porque eu tenho uma visão mais aberta. Eu sou mais permeável, eu consigo me relacionar melhor. Eu não tenho paciência de estar sempre com os surdos.

Entrevistadora: Bom, eu já tenho bastante material. Tem mais alguma coisa que tu queiras dizer sobre professor surdo e pedagogia surda?

Peter: nesse momento é preciso discutir alguns conceitos sobre pedagogia surda e sobre professor surdo, pois os conceitos que usamos são antigos e precisam ser mudados. Tinham épocas em que os surdos viviam escondidos, não tinham direitos, mas as coisas foram mudando. Foram criados direitos, foi oferecido acessibilidade na universidade, foi conseguido o bilinguismo. Precisamos ter um conhecimento geral sobre o que está acontecendo agora e mudar os conceitos em adaptando-os ao momento e ao mundo que está sempre mudando. O pré-requisito é o mundo. O mundo é o movimento que está sempre mudando.

Entrevista Laura - 25/10/2012

Entrevistadora: Meu assunto é pedagogia surda. Eu queria que tu falasses o que tu pensas sobre pedagogia surda. No teu trabalho, como professora surda ensinando alunos surdos, o que tu pensas sobre isso? O que tem no teu trabalho que é diferente da pedagogia do ouvinte?

Laura: o que eu penso que tem de diferente entre a pedagogia surda e a pedagogia ouvinte. Tem a diferença das línguas, as línguas são diferentes. Tem diferença na produção de materiais, as novidades e os materiais adaptados, a metodologia, pois não pode ser do mesmo jeito que é ensinado aos ouvintes, precisa ser adaptado e também ser criadas novas formas de ensinar. A questão da cultura também está incluída nessa pedagogia, tem a diferença. A pedagogia também tem a questão visual, o uso de materiais concretos, as informações. Por exemplo: os ouvintes têm muitas informações, tudo é informação para eles, não precisa mostrar as informações, pois eles estão vendo e obtendo aquelas informações, mas para o surdo precisa mostrar os desenhos, as gravuras, há um aprendizado do que está sendo mostrado, por exemplo, um trabalho sobre singular e plural, esse assunto não se pode falar direto – singular e plural – não, precisa mostrar o que é, precisa pegar materiais concretos, pegar uma bola e mostrar: isso aqui é uma bola, isso aqui são várias bolas, plural e singular, mostrar essa diferença através dos materiais concretos; bola é singular, bolas é plural, mostrando isso para o surdo através de diversos materiais como bolas, bonecas, usando essa questão visual, conforme eu disse. Aproveitar e trabalhar com palavras, mostrar palavra e mostrar sinal e perguntar como se pode usar isso em língua de sinais, como fariam esse sinal, por exemplo, garrafa e garrafas, como tu usarias uma garrafa em LS e várias garrafas em LS? A questão visual, mostrar bastante material concreto, desenhos, gravuras. A questão das mãos, da LS e depois passar isso para a língua portuguesa ou também para a LS escrita, o SW, porque a LS é a primeira língua do surdo e o SW seria ensinado como uma segunda língua para o surdo, assim como o português.

Entrevistadora: Mas na escola de surdos usam SW?

Laura: Não, ainda não. Ainda falta conhecimento suficiente sobre essa escrita para poder ensiná-la, por isso achamos bom não ensinar ainda. Mas na verdade os alunos surdos têm direito a aprender em SW porque é a língua deles. É como com as crianças ouvintes. A primeira língua delas é o português. Eles começam a aprender o português escrito na escola. As crianças americanas, por exemplo, começam a aprender inglês escrito... E os surdos? Eles

têm uma língua escrita própria e não escrevem nada, indo diretamente para o português que nem é a língua deles, é a segunda língua. Eles têm direito a escrever em SW, que é a primeira língua dos surdos.

Entrevistadora: Bem interessante. Mas vamos falar em cultura. O que é a cultura surda para ti?

Laura: Na verdade até hoje se discute muito sobre cultura surda. Muitas pessoas dizem que a cultura surda não existe, outros dizem que existe. O que eu entendo sobre cultura surda é a questão dos costumes, da convivência em grupo, do uso da mesma língua, a questão dos costumes que são passados para os outros. Por exemplo, os surdos são acostumados a ficar muito tempo fora de casa, pois ficam conversando com os amigos, contando piadas, se divertindo. Existem culturas como a dos skatistas, por exemplo, sabemos que são eles porque usam o mesmo tipo de roupa, mas os surdos não, eles são pessoas normais, que usam roupas normais, seguem a religião que a família segue, como os ouvintes. Eles não têm uma religião própria. Eles discutem essas coisas. A questão da língua é bem forte dentro da cultura. A tecnologia que usamos, por exemplo, dentro de casa tem a lâmpada, a luz da campainha, não adianta bater na porta. Tem mensagem de celular, e-mail, internet.

Entrevistadora: Eu acho que para os surdos de hoje ficou mais fácil. Os surdos têm celular, usam facebook e e-mail. Imagina há 40 anos atrás, há 20 anos atrás, não tinha nada disso. Era muito difícil.

Laura: Era bem difícil. Tinha que mandar cartas e ficar esperando a resposta,

Entrevistadora: TDD. Hoje me dia ninguém usa mais TDD porque não precisa, todos têm celular. Isso foi bom para os surdos.

Laura: É a questão da independência para se comunicar. Antigamente usavam cartas e precisavam pedir para a família para telefonar para o Fulano. Agora estamos livres.

Entrevistadora: Eu observei tuas aulas e vi que tu usas bastante material visual, o que eu achei muito bom. Tu mostras muitas gravuras para os surdos. Eu queria saber se tu trabalhas com literatura surda, com aqueles livros do Fabiano, *O Patinho Surdo* etc.

Laura: Eu uso esses livros para mostrar para os surdos que não existe só livros para ouvintes para os alunos valorizarem a identidade deles, dando valor à LS e saberem como é a vida dos surdos em sociedade, mostrando que eles têm direito na sociedade. Por exemplo, o patinho surdo tem intérprete, ele tem o direito de usar intérprete para ir aos lugares. A criança

surda também tem esse direito também. Então eu ensino para os surdos como é a vida deles em sociedade e qual os direitos que eles têm. Eu sinalizo a história para eles para os alunos observarem e aprenderem os sinais que eu uso e construir a gramática deles na LS.

Entrevistadora: Eu quero que tu fales da tua formação. Tu fizeste Magistério e depois Letras-Libras. O que te ajudou mais para ser professora? O que foi importante em cada curso?

Laura: A minha formação no Curso de Magistério me ajudou a prender como fazer o planeamento em sala de aula, como trabalhar com as crianças, minha relação com os alunos, saber o que eu posso e o que eu não posso fazer dentro da sala de aula, como devo agir, o jeito de ensinar, como eles aprendem, que tipo de conteúdo eu devo ensinar. É qualquer conteúdo? Quais são os objetivos eu tenho com isso? O Magistério me instigou a pensar os conteúdos e os objetivos. [O Magistério] me ajudou bastante na minha vida como professora no meu comportamento profissional em sala de aula. A graduação em Letras-Libras, a licenciatura, me ajudou a aprofundar a questão da Libras. Eu concluí o Magistério e fiz o curso de instrutora na FENEIS, foi um curso intensivo, de poucas horas, que me ensinou como ensinar Libras para ouvintes. Eu trabalhei muito tempo ensinando ouvintes e sentia que faltava alguma coisa. Será que eu estava ensinando certo? O Magistério me ensinava a questão do conteúdo em geral. Já no curso de instrutora eu aprendi os objetivos de ensinar esses ouvintes, aprendi a organizar meus planos para ensinar os ouvintes, a aprofundar o conhecimento sobre LS e onde pesquisar material sobre LS. O momento certo para eu ter esses aprendizados foi no Curso de Letras-Libras, principalmente nas disciplinas de Linguística, onde peguei materiais e conteúdos que me ajudaram bastante na minha prática como instrutora. Aprendi também a usar materiais diversos para ensinar Libras.

Entrevistadora: O Curso de Letras-Libras prepara para ensinar Libras para ouvintes. Não prepara para ensinar crianças surdas.

Laura: Prepara para ensinar ouvintes e surdos. Ensina a trabalhar com a LS que é a L1 para surdos e com as duas línguas, para os ouvintes e para os surdos. A maioria dos conteúdos são iguais, mas as estratégias são diferentes, porque os surdos já sabem Libras, temos que aprofundar a Libras para os alunos surdos, e com os ouvintes a LS é L2, a questão é começar pelo mais básico e depois aprofundar. Com os surdos não precisa a parte básica, pois eles já têm esse conhecimento. Aprendemos a dar aula da 5ª série para cima.

Entrevistadora: A Emanuelle Laborit, aquela francesa, porque ela conta que quando era criança achava que os surdos morriam crianças porque ela nunca tinha visto um surdo adulto. Então ela foi para a Universidade Galaudet, nos Estados Unidos, e viu um monte de

surdos estudando, trabalhando e ficou muito feliz porque viu que os surdos cresciam, trabalhavam, dirigiam carros, casavam, tinham filhos. Ela tinha a ideia de que os surdos eram só crianças, porque depois morriam. Eu estou falando isso pela questão de o professor surdo ser um modelo para o aluno surdo. Na outra entrevista que fiz contigo tu me disseste que a Vânia tinha sido um modelo pra ti. Geralmente os surdos se referem à Vânia como um modelo, pois ela é a professora surda mais antiga na cidade. Eu queria saber o que tu achas de o professor ser modelo para o aluno surdo?

Laura: Um surdo pode ser modelo sim. Quando eu era pequena eu não tinha muito convívio com surdos, apenas dentro da escola de surdos. E eu sempre sonhava em ser professora e pensava se isso seria possível. Um dia Vânia entrou em minha sala de aula e ela era professora, surda e adulta, e eu pensei que eu também poderia ser professora. Por isso eu disse que ela tinha sido meu modelo, pois pensei que no futuro eu poderia ser professora como ela. E ela também tem marido, filhos, tem família. Naquela época ela era noiva e trabalhava e estava construindo casa. Eu perguntei se ela iria casar, se tinha como casar e se ela tinha outra profissão. Ela respondeu que somente era professora. Ela convidou vários surdos para o casamento dela, eu fui e vi vários surdos adultos casados, namorados, e fiquei encantada, e pensei que no futuro eu também poderia ser como eles. E percebi que os surdos não precisavam ser somente professores, poderiam ter qualquer profissão. A Vânia foi modelo para eu hoje dizer aos surdos que eles têm direito de estudar, eles podem sonhar em ter a profissão que quiserem, podem casar, construir suas casas, morarem sozinhos, podem ter várias coisas, podem ter independência. Elçes têm vários direitos. Não precisam ser professores como eu, podem ter a vida normalmente, como qualquer pessoa.

Entrevistadora: Tem uma tendência de os surdos serem professores. A maioria dos surdos na cidade que estuda, estuda Pedagogia [vários nomes foram citados]. É difícil ter um surdo em outra profissão.

Laura: É bem difícil. Aqui na cidade é mais fácil, pois tem mercado de trabalho para surdo como professor. Estão sempre chamando, sempre precisam de professor de Libras. É a questão da demanda.

Entrevistadora: Quais são tuas maiores dificuldades como professora na escola de surdos?

Laura: Tem alguns professores que não são fluentes em LS e é difícil ter trocas com eles. Eu tenho conteúdos interessantes, eles também têm, mas às vezes não conseguimos trocar porque não conseguimos nos comunicar.

Entrevistadora: E tu trocas bastante com as professoras surdas?

Laura: Sim, tem bastante troca com as professoras surdas.

Entrevistadora: Eu reparei que na escola tem surdos com outras diferenças, paralisia cerebral, síndrome brânquio-oto-renal, baixa visão. Como é trabalhar com essas crianças.

Laura: É bem difícil de trabalhar, pois são alunos bem diferentes. Alguns sanem bem LS, outros ainda não adquiriram a primeira língua, que é Libras, e acaba sendo difícil o aprendizado, porque não podemos trabalhar as mesmas atividades ao mesmo tempo com toda a turma, atrapalha bastante. Um professor e diferentes tipos de alunos, os que já sabem LS prestam mais atenção, os que não sabem ficam agitados e somente um professor não pode ensinar uma atividade única para todos. Isso acaba atrapalhando um pouco, fica difícil.

Entrevistadora: Isso é a inclusão. Esses alunos têm outras diferenças e estão incluídos na escola de surdos.

Laura: Isso é bem difícil, bem complicado. Seria bom se fossem dois professores em sala de aula. Mas é difícil estar com alunos com diferenças em sala de aula e dar atenção a todos.

Entrevistadora: Eu gostaria que tu falasses sobre a Especialização em Educação de Surdos que estás cursando.

Laura: É bom. Eu aprendo bastante, mas a maioria das coisas eu já sei, mas é sempre bom relembrar e aprender novamente com outros professores. Estou aprendendo como escrever artigos. Tem diferentes disciplinas, algumas bem interessantes. Tem novidades também. Algumas disciplinas eu nem sabia que existiam, como legislação, eu nunca tinha estudado e achei bem interessante. Os surdos aproveitam bastante as disciplinas de legislação. Eu esqueci o nome, mas aprendi que tem uma lei que diz que as crianças surdas que estudam em outra cidade têm direito à van para estudar em escola de surdos. Disso nós não tínhamos conhecimento, foi bem proveitoso.

Entrevistadora: Tu trabalhas também com educação a distância. O que tu fazes lá?

Laura: Eu trabalho como pesquisadora ajudando os professores de Libras concursados a organizar as atividades, a produzir vídeos de vocabulário e de gramática. Trabalhamos bastante juntos, trocamos muito, discutimos a construção da gramática nos vídeos. Primeiro nós escrevemos, depois filmamos e criamos as atividades para colocar no moodle. Eu não

tenho contato com os tutores nessa parte do trabalho. Mas o contrato termina no dia 30 de outubro. Eu gosto de trabalhar com EAD porque é uma experiência diferente. Mas eu prefiro trabalhar com a educação presencial, é melhor, porque se os alunos têm dúvida já perguntam e eu explico a configuração de mão, a expressão facial que deve ser feita, e se eles me perguntam por escrito no computador é difícil de entender, eles escrevem “dedo polegar movendo para a direita”, por exemplo e não tem como ver, e para eu responder tenho que escrever a resposta, é bem complicado, eu escrever em português, que é minha segunda língua, para tentar responder ao aluno? É difícil. Eu prefiro aula presencial, que é mais rápido e eu tenho contato com o aluno. Dependendo do intérprete e escrever em português é mais difícil.

Entrevistadora: Bom, eu já te perguntei muitas coisas, já tenho bastante material para analisar. Para finalizar, tu quereres dizer alguma coisa sobre pedagogia surda, sobre tua prática, teu trabalho como professora?

Laura: Eu queria falar sobre a importância de os ouvintes quererem aprender LS, pois isso prova que a LS é uma língua que está se difundindo bastante. É importante que os professores ouvintes que trabalham com surdos tenham esse aprendizado para ter contato com esse aluno e entender o que ele quer expressar. Eu trabalho com a disciplina de Libras para ouvintes e nas minhas aulas eu ensino os sinais e também como é a vida do surdo, o mundo e que o surdo vive, a cultura. Não adianta apenas sinalizar, é preciso respeitar os direitos da pessoa para contribuir com a autoestima dela e pode ter um bom relacionamento, um bom contato. Se um professor ouvinte que não trabalha com surdos estiver aprendendo Libras é mais difícil, é bom ter contato diário [com surdos] para saber quais são os objetivos de aprender aquilo em LS e se o que está aprendendo pode ser usado com aluno surdo ou não, se pode ser ensinado o mesmo conteúdo para os surdos e os ouvintes. Com o tempo a pessoa acaba aprendendo e vendo que os objetivos são diferentes. Quando eu ensino surdos adultos que já sabem LS é preciso que eles aprendam melhor o português, a questão que eu já tinha falado antes do plural e do singular, saber por que esse conteúdo é importante para a vida deles, como vai ser usado, o que significa plural, o que significa singular, eles precisam saber o português, é importante para a vida. Por exemplo, bola e bolas, não é certo ele escrever de uma forma não coerente, somente do jeito que ele sinaliza, não, ele tem que usar o português correto, tem que se aprofundar no português para ser entendido claramente.

ANEXO 3 – RELATO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS – Ano de 2012”

Professora Vânia – 1º ano

Observações: A sala de aula é repleta de recursos visuais como calendário impresso, relógio e cartazes com alfabeto em Português e em Libras, configurações de mão, dicas de higiene, nomes das cores e expressões fisionômicas. Há armários com brinquedos, material de contagem, revistas velhas, livros didáticos e material escolar (lápiz de cor, papel pardo, tesoura, cola e têmperas, entre outros).

Dos cinco alunos, apenas dois sabem Libras. Os outros três possuem outras diferenças.

Data	Atividade	Observações
03/04	<p>5 meninos sentados lado a lado. Um estava bastante agitado, depois se acalmou. Ele anda de joelhos e outro aluno o imitou, sendo repreendido pela professora.</p> <p>A professora escreveu a data no quadro e mostrou figuras (chuva, sol nuvens) perguntando como estava o tempo lá fora.</p> <p>A professora segura a mão de alguns alunos para copiarem.</p> <p>A professora distribuiu desenhos em Xerox para os alunos pintarem.</p> <p>A professora sinaliza algumas palavras.</p>	<p>Apenas dois sabem Libras.</p> <p>Os alunos possuem um caderno de recados para os pais.</p> <p>Um aluno me mostrou que tinha copiado a data (à sua maneira).</p> <p>A professora possui um caderno bem organizado com várias atividades preparadas com antecedência.</p>
09/04	<p>Os alunos trouxeram uma atividade que foi feita em casa, que constava de fotos dos membros da família. A professora ensinou os sinais de pai, mãe, irmão etc.</p> <p>Os alunos começaram a brincar com uma caixa cheia de LEGO.</p> <p>A professora desenhou no quadro uma casa e ensinou os sinais de porta, janela, e chaminé, entre outros.</p>	<p>É provável que os alunos tenham feito essa atividade com a ajuda dos pais.</p> <p>Os alunos que não sabem Libras são agressivos e a professora os repreende a todo instante. Eles não prestam atenção ao que a professora explica.</p>
11/04	<p>A professora ensinou os sinais do rosto (boca e olhos, entre outros) utilizando o quadro-negro. Os alunos participaram bastante e copiaram o desenho.</p> <p>A datilografia não é trabalhada. Só dois alunos conhecem o alfabeto</p> <p>A professora ensina a desenhar segurando a mão de alguns alunos.</p>	<p>Os alunos que sabem Libras conversam entre si durante as aulas.</p>

16/04	A professora colou no quadro duas silhuetas de meninos confeccionadas em papel pardo e os alunos foram dizendo, em Libras para ela desenhar olhos, boca e outros órgãos.	Havia somente três alunos em aula. Após o recreio, o aluno com outras diferenças foi dispensado, ficando apenas os que sabem Libras.
18/04	Os alunos desenharam e pintaram na sala de aula uma gravura de um rosto humano. A professora ajudou segurando as mãos de alguns. Os alunos que sabem Libras desenharam e pintaram sozinhos e tomaram a iniciativa de colar seus desenhos no painel.	Vânia fala de um aluno que está há quatro anos na escola e não sinaliza, relatando que a mãe o trata como um bebê. Mostra um papel entregue aos pais na reunião de início de ano, em que solicita a colaboração desses nas tarefas de casa, na organização do material e no estímulo em LS.
23/04	A professora conta a história de Chapeuzinho Vermelho utilizando um livro com várias gravuras. À medida em que sinaliza a história ela mostra os desenhos, sinalizando os detalhes deles. Os alunos ficaram bastante interessados pela história. Os dois que sabem libras contaram a história na frente da turma com muita desenvoltura. Os demais alunos não conseguiram nem começar.	Após o recreio os alunos com outras diferenças foram dispensados.
25/04	Chovia muito e só havia dois alunos em sala de aula. A professora os levou para a sala de estimulação precoce, que é repleta de brinquedos, e ensinou os sinais e as cores de alguns brinquedos, fazendo com que eles juntassem os brinquedos da mesma cor e procurassem as cores nas suas roupas.	Um dos alunos havia sido medicado e estava visivelmente sonolento. Antes da medicação ele era muito agressivo.
14/05	A professora recortou o desenho de um algarismo e distribuiu entre os alunos. Cada um colou o algarismo em seu caderno e desenhou a quantidade que era mostrada (em balas, luas, bolas etc.). Um aluno me convidou para sua festa de aniversário e a professora aproveitou para ensiná-los a localizar o mês no calendário do mês.	Após o recreio os alunos com outras diferenças foram dispensados.
16/05	A professora perguntou como tinha sido o dia das mães, presentes, comidas, abraços. Depois pediu para os alunos fazerem um desenho sobre o dia das mães.	
25/05	Os alunos trabalharam desenhando animais por meio de moldes vazados em EVA. A professora segurou a mão dos alunos que não conseguiam. Na sala de aula havia um cartaz com fotos dos alunos (menos de um) com suas mães. Um aluno (que sinaliza) me mostrou sua foto e me contou várias coisas sobre sua família. A professora tentou puxar a conversa com outros alunos, mas não obteve sucesso, eles permaneceram apáticos.	Havia apenas três alunos em aula.

28/05	A professora me mostrou o modelo de boletim que a escola distribui aos pais dos alunos, que pede para que não comparem o filho com outras crianças, pois ele é único. Os alunos estão desenhando. Um deles (que não sabe Libras) pega um giz e risca no quadro. Não são desenhos, são apenas riscos.	
29/05	Um dos alunos que sabe Libras faltou e o outro estava triste porque não tinha com quem conversar. Os alunos ficaram montando um jogo semelhante ao LEGO.	Após o recreio ficaram somente dois alunos.
04/06	A professora distribuiu um calendário do mês de junho com vários sinais para os alunos pintarem.	Amanhã haverá um passeio à FENADOCE.
02/07	A professora desenha no quadro figuras com as letras B e P e soletra (por datilologia) o nome das figuras, que os alunos identificam no quadro. Os alunos com outras diferenças ficaram apenas pintando.	
03/07	A professora desenha outras figuras, dessa vez com as letras D e T e faz a mesma atividade com datilologia. Observo que os dois alunos que sabem Libras conhecem o alfabeto em Libras.	
04/07	A professora mostra diferentes figuras (dos cartazes da sala de aula) e ensina os sinais. Os alunos que não sabem Libras não acompanham.	

Professora Adriane

Observações: Como a professora Adriane não tem uma turma, lecionando apenas Libras como componente curricular, ela também não possui uma sala, indo trabalhar na sala de aula das turmas que atende, a saber: 2º ano, 4ª série e 7ª série.

No 2º ano há um aluno com outra diferença. Em todas as turmas há Das.

À medida que os alunos avançam nas séries/anos, menos material visual é encontrado nas paredes das salas de aula.

Data	Atividade	Observações
09/04	7ª série - A professora solicitou que os alunos escrevessem palavras usando as configurações de mão do alfabeto (de Português). Os alunos fizeram a atividade com bastante interesse, fazendo muitas	Sala sem recursos visuais nas paredes.

	perguntas para a professora. Após essa atividade, que foi corrigida no caderno, os alunos tinham que montar frases a partir de 4 ou 5 configurações de mãos (Ex: L K, M, C).	
16/04	4º ano – Os alunos escreveram palavras com todas as letras do alfabeto (uma para cada letra). A atividade foi corrigida no caderno pela professora.	Os alunos confundem letras e configurações de mão.
23/04	2º ano – A professora iniciou a aula exigindo que os alunos mostrassem o tema, que nem todos tinham feito. A professora escreveu o nome da cidade e a data no quadro. Como ninguém sabia sinalizar a data ela mostrou um calendário e situou os alunos, ensinando os sinais dos meses. A professora mostrou cartas com configurações de mão e os alunos fizeram as configurações, ajudados por ela. mplos da configuração solicitada, e a professora foi marcando no quadro quem dava mais exemplos. Logo após cada aluno deu ex	A sala de aula possui recursos visuais nas paredes, como calendários, alfabetos e cartazes diversos. Uma aluna que oraliza está acostumada a falar com a professora titular, que é ouvinte. Adriane explicou que é surda e a aluna precisa sinalizar. A aluna ficou atrapalhada e passou a aula tocando nos outros e falando, mas ninguém a entendia.
25/04	2º ano – A professora escreveu o nome de todos os alunos no quadro e solicitou a datilologia. A professora mostrou figuras variadas e pediu o sinal. Foi distribuída uma folha com exercícios em que os alunos tinham que relacionar um desenho com a configuração de mão.	Um aluno reclamou que outro gritava muito. A professora pediu para ninguém gritar, pois surdo não grita. A aluna da aula anterior (que oraliza) sinaliza e lê pouco.
14/05	2º ano – A professora falou da proximidade do Dia das Mães e perguntou sobre presentes, abraços, carinho, comida etc., solicitando aos alunos que fizessem um desenho para suas mães.	
16/05	7ª série – A professora escreveu no quadro a palavra bullying e outras palavras relacionadas a essa. Os alunos começaram a debater o assunto com a professora, mostrando conhecer bastante vocabulário.	
28/05	7ª série: A professora fez um ditado com frases em Libras. A atividade foi corrigida no caderno.	
04/06	2º ano – A professora colocou no quadro desenhos alusivos à FENADOCE e solicitou que os alunos copiassem e pintassem.	Havia um monitor voluntário na sala de aula. Ele ajudava as crianças nos desenhos, sinalizando.

02/07	4ª série – A professora sinalizou sobre o aniversário da cidade, que estava próximo e falou de alguns pontos turísticos, mostrando fotos.	
03/07	2º ano – a professora colou no quadro fotos de prédios históricos para os alunos desenharem e pintarem.	
04/07	4ª série – A professora fez um ditado de palavras soltas em Libras. A atividade foi corrigida no caderno.	

Professora Laura

Observações: Como a professora Adriane não tem uma turma, lecionando apenas Libras como componente curricular, ela também não possui uma sala, indo trabalhar na sala de aula das turmas que atende, a saber: Pré-escola, 3º ano, 4º ano.

Em todas as turmas há alunos com outras diferenças e Das.

À medida que os alunos avançam nas séries/anos, menos material visual é encontrado nas paredes das salas de aula.

09/04	<p>4º ano – A professora mostrou figuras de meios de transporte (barco, carro, avião etc.) para os alunos darem o sinal. Foram utilizados muitos classificadores e foi explorada a noção de tamanho.</p> <p>Quando mostrou a figura de um foguete espacial um aluno referiu-se a foguetes lançados em comemorações (Ano Novo, futebol), e que esses foguetes são perigosos. Este aluno por várias vezes relatou fatos sobre as figuras mostradas. Ao final da aula a professora o convidou a sinalizar suas histórias em pé, em frente aos outros alunos.</p>	<p>A sala de aula não tem figuras nas paredes, apenas um alfabeto em Português e um em Libras).</p> <p>A professora colocou as classes em semi-círculo.</p> <p>Não houve datilografia nem Português escrito durante a aula.</p>
11/04	<p>A professora trabalhou o mesmo conteúdo da aula anterior.</p> <p>Os alunos fizeram muitas intervenções, e um contou um acidente de carro que presenciou, o que deixou a turma muito impressionada e agitada.</p>	<p>A sala de aula não tem figuras nas paredes, apenas um alfabeto em Português e um em Libras).</p> <p>A professora colocou as classes em semi-círculo.</p> <p>Não houve datilografia nem Português escrito durante a aula.</p>
16/04	3º ano – A professora distribuiu um papelzinho com um verbo e pediu que cada aluno contasse uma história a a partir desse verbo.	

	Em um segundo momento os alunos tinham que contar uma história a partir de dois verbos.	
23/04	Pré – A aula foi dada na sala de estimulação precoce, onde a professora ensinou o sinais de vários brinquedos, mostrando também os sinais das cores dos brinquedos.	Poucos alunos sinalizam.
23/04	4º ano – A professora utilizou um jogo pedagógico com um dado grande com seis configurações de mão e cartas com desenhos, que os alunos deveriam associar às configurações de mão.	
25/04	4º ano – A professora mostrou um calendário e pediu para os alunos sinalizarem os meses. Foram distribuídos calendários para os alunos. A professora fez perguntas sobre o calendário (que dia é hoje, quando a escola está fechada, qual é o dia do seu aniversário etc.). A professora mostrou figuras sobre estações do ano e relacionou com o calendário.	
16/05	4º ano - A professora ensinou os sinais de bom dia, boa tarde e boa noite, obrigado, desculpe, por favor etc. (Essas palavras estavam escritas em cartazes trazidos pela professora).	
28/05	Pré – A professora levou balões para os alunos, mostrando sinais de cores e formatos, deixando que os alunos brincassem com eles.	Uma menina com baixa visão, muito agressiva e que não sabia LS atrapalhou muito a aula.
28/05	4º ano – A professora estabeleceu um diálogo sobre a importância do estudo com os alunos sem o uso de recursos visuais e corrigindo os sinais.	
04/06	Pré – As crianças estavam montando figuras com peças tipo Lego. A professora ensinou formas e cores.	Uma menina com baixa visão, muito agressiva e que não sabia LS atrapalhou muito a aula.
02/07	4º ano – A professora distribuiu tirinhas (HQ) com três quadrinhos fora de ordem, para que os alunos os ordenassem e contassem a história em Libras.	As HQs tinham diálogos simples.
02/07	2º ano – A professora distribuiu tirinhas (HQ) com três quadrinhos fora de ordem, para que os alunos os ordenassem e contassem a história em Libras. A professora distribuiu ti	As HQs tinham somente figuras.

04/07	Pré – A professora distribuiu brinquedos entre os alunos e ensinou alguns sinais, mas na maior parte do tempo eles brincaram entre si. Os que sabiam Libras sinalizavam e brincavam juntos, os que não sabiam brincavam sozinhos.	
04/07	2º ano – A professora distribuiu brinquedos e ensinou alguns sinais. Os alunos brincaram entre si.	