

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Anderson Luchese

Tania Mara Zancanario Pieczkowski

Resumo: Este texto, inspirado em um excerto da Dissertação de Mestrado em Educação em andamento, cujo tema é *Formação docente para a atuação com estudantes surdos*, tem como objetivo identificar e analisar as abordagens teórico-metodológicas que predominaram na formação de docentes atuantes com estudantes surdos no município de Chapecó (Santa Catarina) e compreender como elas repercutem nas práticas pedagógicas. A coleta de materialidades empíricas aconteceu por meio das entrevistas narrativas com professores que atuam ou atuaram com estudantes surdos nos últimos 36 anos, período de existência de educação especial para surdos no município. Participaram do estudo três professoras ouvintes representantes do período de 1980 a 2010 e duas professoras surdas que exercem a docência atualmente, definidas pelo critério de maior tempo na educação de surdos em cada década. O material coletado foi organizado em agrupamentos temáticos, levando em consideração a relevância e recorrência das narrativas, e foi examinado pela perspectiva da Análise do Discurso com base em referenciais foucaultianos com o intuito de compreender as verdades instituídas em cada tempo acerca da educação de estudantes surdos.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de estudantes surdos. Abordagens teórico-metodológicas.

Introdução

Este texto, fragmento do estudo em desenvolvimento para a dissertação de Mestrado em Educação do primeiro autor, sob orientação da segunda autora, aborda a formação docente para atuar com estudantes surdos no município de Chapecó (Santa Catarina) e como as abordagens teórico-metodológicas dos professores reverberam nas práticas pedagógicas. O recorte temporal da pesquisa evidencia os últimos 36 anos, período em que o município de Chapecó disponibiliza educação especial para surdos.

Ao analisar a história da educação de surdos, constatamos que foram utilizadas três tendências predominantes no Brasil. Segundo Alvez; Ferreira; Damázio (2010, p. 7) “[...] as concepções desenvolvidas sobre a educação de pessoas com surdez se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo”. A abordagem *oralista*, proposta na qual os surdos deveriam falar normalmente, mostrou resultados pouco animadores do ponto de vista da escolarização. Posteriormente, surgiu a abordagem *comunicação total para educandos surdos*, que estimula a oralização e a

sinalizando concomitantemente, proposta denominada “*bimodalismo*”¹. Esta forma de comunicação que utiliza a língua de sinais e o português sinalizado, também não apresentou o êxito esperado. “Os dois enfoques - oralista e comunicação total – deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7). A terceira abordagem, o *bilinguismo*, mostrou resultados positivos, proporcionou a comunicação em duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), possibilitando a formação de surdos bilíngues.

As comunidades surdas defendem o contato da criança surda com outros surdos desde o início da vida, o que propicia a aquisição da língua de sinais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento. Porém, em cada tempo, algumas “verdades” acerca da educação de surdos predominou. Segundo Lopes,

[...] a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* de diferentes campos do saber. Grande parte de tais experts era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus ‘portadores’. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem ‘tratados’, ‘corrigidos’, e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade. (LOPES, 2011, p. 9)

O estudo proposto nos provoca a questionar como, num período de expansão e democratização da educação de pessoas com deficiência, reconhecer a diversidade e nela, o “outro”, como sujeito pleno. Veiga-Neto (2001, p. 107), afirma que “[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências [...]” O autor afirma que o estabelecimento da norma é uma estratégia de dominação e que frente ao incômodo que as palavras “normal” e “anormalidade” podem causar, criam-se alternativas. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais, resultando em práticas de exclusão:

Trata-se de práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Amparados na concepção foucaultiana, não temos a pretensão de tecer juízos de valor acerca das formas como professores ensinaram estudantes surdos ou apontar o caminho

¹ Bimodalismo “é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes” (COLDFELD, 2001, p. 41).

verdadeiro, mas compreender os movimentos de formação dos docentes e os efeitos de verdade criados pelas concepções teóricas que direcionaram os educadores e as políticas educacionais no período pesquisado.

Percurso metodológico

Que abordagens teórico-metodológicas predominaram na formação de docentes que atuaram/atuam com estudantes surdos no município de Chapecó nas últimas quatro décadas e como elas repercutem nas práticas pedagógicas? Para responder à pergunta posta, a pesquisa ampara-se em bases teóricas que subsidiam a compreensão da temática, além da construção de materialidades empíricas obtidas por meio de entrevistas narrativas. Foram entrevistadas professoras que atuam ou atuaram com estudantes surdos nos últimos 36 anos. As entrevistas foram conduzidas pelo primeiro autor deste artigo.

As aproximações aconteceram após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos e com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes do estudo. Foi entrevistado uma professora de cada década, exceto o período atual (2010 a 2016), que foram entrevistadas duas professoras de surdos, estudantes do curso de Letras – LIBRAS da Unochapecó. Participaram do estudo três professoras ouvintes atuantes no período de 1980 a 2010 e duas professoras surdas que exercem a docência atualmente, coincidentemente todas do sexo feminino, definidas pelo critério de maior tempo na educação de surdos em cada período. Foi adotado um roteiro para conduzir as entrevistas narrativas² que gerou as materialidades empíricas que foram organizadas em agrupamentos temáticos³, considerando os aspectos mais relevantes e recorrentes presentes nos discursos.

As entrevistas narrativas com ouvintes foram mediadas por um intérprete, filmadas e, posteriormente registradas pelo pesquisador, mantendo a estrutura da língua de sinais. As entrevistas com pessoas surdas foram filmadas e, posteriormente, registradas pelo pesquisador. Nas duas situações, o texto escrito foi transcrito para o português, por intérprete

² A entrevista narrativa, para Andrade (2012, p. 173), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma, ainda, que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179).

³ Termo adotado por Andrade (2012, p. 176).

de Libras. O material empírico gerado por meio das entrevistas narrativas foi analisado pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana.

Fischer (2001) salienta que, para Foucault, ao analisar os discursos precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. É preciso, segundo o autor,

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado. O discurso é apresentado como “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...]” (FOUCAULT, apud FISCHER, 2001).

Baseado em uma abordagem qualitativa, concebemos o sujeito investigador como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Concordamos com Costa, que “nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes que nos permitem enxergar algumas coisas e outras não. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema” (COSTA, 2006, p. 72).

As motivações para desenvolver a investigação, além da importância de registrar a história da educação de surdos em Chapecó e elaborar conhecimentos acerca do tema, deve-se, também, às experiências do primeiro autor como sujeito surdo, na condição de estudante, de professor de surdos e ouvintes ou mesmo de cidadão.

Em consonância com a perspectiva teórica anunciada, com o estudo proposto, desejamos compreender as influências teóricas de cada tempo e como elas reverberam na formação de professores e nas suas práticas profissionais com estudantes surdos.

Acessibilidade à comunicação na educação dos surdos: pressuposto para a inclusão

A escolarização de surdos nem sempre foi considerada um direito, como é reconhecido na contemporaneidade. Os surdos foram considerados deficientes, foram medicalizados, corrigidos, e seu potencial cognitivo nem sempre teve credibilidade. Não raro, os surdos frequentaram instituições especiais filantrópicas, marcadas pela guarda e assistência. Houve a negação da identidade surda, da língua de sinais, das possibilidades

construídas pelas experiências visuais, enfim, das diferenças que caracterizam pessoas surdas. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que vem ganhando crescente reconhecimento no país e, conseqüentemente, também no município de Chapecó, nem sempre teve esse prestígio.

Uma das grandes lacunas na educação de surdos é a restrição à comunicação, considerando que as pessoas são predominantemente ouvintes. Por mais que a legislação sinalize para os direitos dos surdos, garantir a comunicação, alterar culturas não é uma tarefa simples, e sim um dos grandes desafios da educação.

A Lei nº 13.146 de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no título III, artigo 112, que trata das disposições finais e transitórias salienta a acessibilidade como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

A acessibilidade à comunicação é uma das grandes demandas das pessoas surdas. Os surdos são sujeitos sociais que produzem, reproduzem, modificam e vivem na cultura surda. Segundo Strobel (2013, p. 37), “povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes”. O conceito engloba a compreensão da comunidade e cultura surda.

A vida em comunidade se constitui de uma prática social gerada pela necessidade de estar entre pares. A convivência enriquecedora entre surdos e ouvintes é possível à medida que a diferença é reconhecida, abandonando-se estratégias para que a diferença seja anulada.

Os povos surdos não são obrigados a ter a normalidade. A máscara não esconde o ser que é o surdo, o ser surdo que é humano... Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo! (STROBEL, 2007, p. 33).

No Brasil, depois de muitas lutas dos movimentos sociais surdos, empenhados no reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais, foi aprovada a Lei 10.436/2000, conhecida como a lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua oficial no Brasil. Essa conquista representa o reconhecimento dos direitos linguísticos, o que inclui o direito de educação na própria língua dos surdos.

Considerando a especificidade da Libras e a importância da acessibilidade para que a inclusão e aprendizagem do surdo aconteça, optamos por fazer referência a uma experiência relacionada à participação de surdos em eventos científicos. Fazemos menção a uma experiência do primeiro autor desse artigo, que cursando Mestrado em Educação, necessita e deseja participar de eventos como apresentador de trabalhos ou como expectador. É irônico mas sempre que são preenchidas fichas de inscrição para eventos, precisamos assinalar se seremos apresentadores de trabalhos ou “ouvintes”. E os surdos, são lembrados?

Fazemos referência a um evento que aconteceu na região sul do Brasil, em 2015, com aproximadamente 4.000 participantes. Tomamos o cuidado para, no momento da inscrição, informar por e-mail que o primeiro autor deste artigo é surdo e solicitar disponibilidade de intérprete. A resposta obtida, também por e-mail, foi de que haveria essa disponibilização. Observamos que no momento solene de abertura, lá estavam dois intérpretes se revezando. Até mesmo o hino nacional foi sinalizado, trazendo-nos animadoras expectativas. Contudo, no dia seguinte, mesmo estando o primeiro autor, participando da apresentação de um palestrante internacional que abordava o tema da inclusão de pessoas com deficiência, o intérprete não estava presente. Fomos, juntamente com alguns colegas de Mestrado em Educação do primeiro autor reivindicar a presença do intérprete. A resposta foi de que o evento só disponibilizaria intérprete para a abertura. Insistimos que o autor iria participar de todo o evento e sem intérprete sua compreensão estaria prejudicada, inclusive porque os palestrantes utilizam microfone, o que retira a possibilidade de leitura labial. Diante de nossos argumentos os profissionais responsáveis pela secretaria do evento reagiram com irritação. Informaram que naquele dia seria impossível disponibilizar intérprete mas conseguiriam para o dia seguinte. Porém, o autor deveria informar cada trabalho ou palestra que assistiria. Entendíamos que seria mais fácil se o intérprete acompanhasse o participante, uma vez que haveria mais liberdade para mudar a escolha se considerasse necessário (como faziam muitos dos participantes do evento), diante da grande diversidade de salas onde os trabalhos estavam sendo apresentados, mas a solicitação não foi aceita. Nos dois dias seguintes, no período matutino, um intérprete esteve disponível, interpretando todo o período. À tarde o intérprete não esteve disponível. No último dia, o primeiro autor apresentaria seu trabalho, juntamente com duas colegas de Mestrado em Educação. Porém, o intérprete não compareceu e o apresentador não pode socializar seu primeiro trabalho acadêmico como estudante de Mestrado.

Relatamos esse episódio para evidenciar que a falta de comunicação é um grande limitador de oportunidades e que frequentemente, isso parece não ser compreendido como

uma necessidade, como uma possibilidade de acessibilidade à aprendizagem de estudantes surdos. Para muitos, disponibilizar intérprete é válido apenas quando há palco, quando a ação ganha visibilidade.

A inclusão das pessoas com deficiência significa participação na vida social, econômica e política, requer acessibilidade e não apenas presença ou matrícula em escolas comuns. Entendemos que atualmente, a inclusão representa uma estratégia de governo das populações, e que mesmo bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas arraigadas, pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem. Para mudar essas culturas, embora importante, não basta um conjunto de leis e normas. As mudanças culturais demoram para ser incorporadas, o que justifica que marcas da sociedade que eliminavam, escondiam, concebiam os surdos como sujeitos merecedores de caridade ainda deixam suas ramificações.

O poder da inclusão foi disseminado pelas leis atuais, que preveem que todas as crianças frequentem as escolas regulares. Thoma (2006) afirma que a inclusão escolar de estudantes surdos juntos com estudantes ouvintes em salas de aula do ensino regular, não tem trazidos os resultados esperados. “Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos que constituem as propostas educacionais e que nos constituem na relação com os estranhos e anormais” (THOMA, 2006, p. 22).

Veiga-Neto e Lopes, apoiados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governo para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

Os autores prosseguem afirmando que,

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-953).

Tensionar a inclusão não significa defender a volta ao passado quando a segregação era naturalizada, mas evidenciar a complexidade do processo. Quando falamos em estudantes surdos, que representação de surdez possuímos? A que surdo nos referimos? Quando a

sociedade insere os surdos em uma mesma “categoria” poderá estar fazendo referência a um público muito distinto, pois contrariando as verdades propostas pela modernidade, em que a diferença é entendida como uma patologia, um desvio da norma, a diferença existe, mesmo entre surdos. Salientamos o cuidado necessário para que os surdos possam ter seus posicionamentos reconhecidos e suas trajetórias não sejam definidas pelas culturas ouvintes, como se fez ao longo da história, em que os ouvintes ditavam o que era bom para os surdos.

Concepções teóricas predominantes na formação docente para atuar com estudantes surdos e práticas decorrentes

Se atualmente podemos entrevistar professores surdos atuantes no município de Chapecó, é porque o olhar acerca dos surdos tem mudado nos últimos anos. Podemos dizer que o saber construído pelos surdos desde que passaram a frequentar escolas, universidades e cursos de Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* representou o poder de falar por si, de evidenciar capacidades, de influenciar outros surdos, de consolidar-se profissionalmente em condições igualitárias com os ouvintes.

Conforme Skliar, o que mudou nos últimos tempos foram as concepções sobre o sujeito surdo e sua língua, as relações de poder e saber entre surdos e ouvintes.

Tem-se acentuado, nas últimas três décadas, um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos (SKLIAR, 2012, p.7).

O reconhecimento de que as limitações na aprendizagem escolar dos surdos não se deve apenas à “deficiência” dos surdos, mas a um conjunto de fragilidades pedagógicas e sociais, à falta de acessibilidade à comunicação, explicitou a necessidade de que surdos e ouvintes se aproximem.

Nas entrevistas narrativas identificamos distintas concepções teóricas, decorrentes da formação dos docentes em cada tempo. Na primeira década a predominância da concepção oralista ficou explícita, manifestando uma tendência oficial do período. A professora relata que sua formação profissional aconteceu no Rio de Janeiro, no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, cuja primeira denominação foi *Instituto Nacional para Surdos-Mudos*. Relata, também, formação recebida na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no

município de São José em Santa Catarina. Destacamos, a seguir, algumas narrativas da Docente 1, atuante na década de 1980 a 1990, relativa às práticas pedagógicas.

[...] quando a gente fez o curso naquela época, nós não podíamos aprender Libras, era errado, era o oralismo, a gente tinha que ensinar a falar.

[...]

A gente começava pelas vogais, o A, se você colocasse a mão no pescoço... a gente colocava a mão sempre na frente do espelho. A gente sentava aqui e colocava o aluno sentado do lado da gente, pegava a mão da criança e colocava aonde ia vibrar. Vamos dizer para falar o A, se tu colocares a mão no pescoço, tu vais sentir. Cada fonema tem uma técnica diferente, as primeiras são as vogais, o fonema mais fácil é o P. Então, a gente pegava um pedacinho de papel e falava "pa, pa, pa..." aí mexe... quando a criança conseguia fazer isso soltava o P. E assim a gente ensinava...

[...]

Tinha uma aluna que era a única que não falava nada. Eu comecei a ensinar o B, vamos dizer... daí eu ensinava B-O-L-A, era bem acentuado as palavras, e mostrava onde vibrava... B-A-L-A; B-A-L-Ã-O... e nada, não falava nada! No outro dia em que fui ensinar para ela, pensei, vou repetir porque não fala né... Ela começou a dizer tudo: B-O-L-A, B-A-L-A, B-A-L-Ã-O. Que felicidade! Felicidade! Abracei, abracei a menina, era uma alegria cada vez que eles falavam uma palavra, era uma alegria para a gente!

[...]

O espelho era retangular, ficava aqui na frente e eu sentava aqui... e o aluno aqui... e eu colocava a mão dele aqui... e a minha aqui... quando vibrava aqui... ou vibrava no nariz mã, mã, mã... cada um vibrava em um lugar.

A Docente 1 revela sua convicção acerca da importância da oralização para os surdos. Afirma que quando a Libras ganhou espaço na região ela estava se aposentando e que na sua concepção, a Libras é importante na comunicação entre surdos, “mas o oralismo é muito melhor para eles poderem falar com todas as pessoas, não só com os surdos”. Prossegue afirmando: “eu gosto mais do oralismo, eu me senti realizada no meu trabalho, me senti feliz, porque eu achei que eles aprendiam mesmo, não sou contra a Libras, porque eu acho que a Libras é bom, do surdo para surdo, mas o oralismo é bom para todo mundo” (Docente 1).

O Oralismo surgiu por volta do século XVIII a partir das resoluções do Congresso Internacional de Educadores Surdos, que ocorreu em 1880 em Milão na Itália, perdurando até a década de 70. Segundo Sacks, no referido congresso “[...] no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi oficialmente abolido” (SACKS, 2010, p. 35).

A abordagem teórica “comunicação total” foi predominante no início do trabalho da Docente 2, atuante no período de 1990 a 2000, e que continua no exercício da profissão com surdos atualmente. Afirma que no início de sua carreira, na década de 1990 a 2000, em trajetória similar à Docente 1, realizou sua formação profissional específica para a educação com surdos no INES, no Rio de Janeiro e na FCEE. As narrativas que seguem evidenciam algumas das práticas predominantes para a abordagem teórica mencionada.

[...] no início quando eu comecei a trabalhar era só oralismo, depois que começou a comunicação total. Eu não lembro certo o ano, quando foi que começou somente a comunicação total, mas a gente, depois começou a ensinar mais a língua de sinais que eu comecei a aprender realmente no ano de 2000.

[...]

[...] eu lembro que ensinava mais as palavras e fui trocando a maneira de ensinar. Fui aprender mais a língua de sinais e eu lembro bem assim, um dia, eu fui ensinar eles a fazer um bolo, ensinar uma receita, foi muito boa essa experiência prática. [...]. Aí colocaram o avental e aprenderam a fazer. Nossa, foi uma experiência muito boa, eles adoraram fazer, eles fizeram, aprenderam, entenderam, eles fizeram a receita, eles escreveram tudo, farinha, ovos... Aprendemos, então, a questão do português. Fomos aprendendo cada vez mais a prática, treinando, fazendo tudo na prática. Foi muito bom para eles entenderem a importância do português, como eles tem que gostar, eles tem que aprender a ler. [...] depois, quando fui trabalhar no São Cristóvão, cada vez mais, eu também ensinava geografia, as disciplinas, matemática, [...]. O surdo precisa aprender a ler e escrever, é importante, isso é indispensável para o surdo. Se ele consegue ler e escrever, então ele consegue estabelecer uma comunicação, por exemplo, se ele não consegue falar com uma pessoa, ele consegue escrever e se comunicar.

Goldfeld afirma que a filosofia da comunicação total se preocupa com os processos comunicativos entre surdos e destes com ouvintes e defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais para facilitar a comunicação. “Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral (GOLDFELD, 2001, p. 38).

A Docente 3, atuante no período de 1997 a 2007, representando neste estudo a década de 2000 a 2010, viveu a transição entre a Comunicação Total para a Educação Bilíngue. Manifesta suas dificuldades em se apropriar da língua: “Foi um grande desafio, exigiu estudo, trabalho, dedicação, vontade e compromisso. Me sentia enfraquecida, não conhecia a Língua de Sinais, nomenclatura do momento, hoje Libras. Não conseguia me comunicar com o educando surdo, e não entendia o que os surdos diziam”. Com relação à sua formação profissional, a Docente 3 relata:

A secretaria da educação de Santa Catarina, através da FCEE oferecia cursos de capacitação todos os anos. Trabalhava a concepção e a metodologia utilizada naquela época com os surdos. Como trabalhar as disciplinas básicas e Libras, para efetivar aprendizagem.

[...]

Comecei a ler sobre os surdos, estudar língua de sinais, assistia muito vídeos gravados por instrutores surdos. Pedia ajuda para professoras aposentadas que tinham trabalhado anos com educandos surdos, que me ajudaram muito, como transmitir os conteúdos para efetivação do conhecimento.

Com relação às práticas pedagógicas predominantes, a Docente 3 revela:

Era comunicação total no começo, utilizava-se a fala e a língua de sinais. Utilizava-se muitos materiais visuais, diferentes estratégias mostrando os sinais e a escrita em português, cartazes e xerox com os sinais classificando por categorias (animais,

cores, vestuários...). Trabalhava língua portuguesa como segunda língua através dos textos, realizando leitura, interpretação e produção escrita. Utilizava textos informativos, científicos, letras de músicas, propaganda, poesias.... Pensava-se que o educando surdo precisava dominar as duas línguas: Libras como L1 para se comunicar e português como a língua da pátria, aprendendo ler e escrever quando necessário no dia a dia.

[...]

Fazíamos rotinas: data, tempo, aniversários e outros. Trabalhados em língua de sinais, primeiro e depois os registros em português. [...] Depois era proporcionado momento de registrar o que entendeu através de desenho, palavras, frases, etc. Para que o educando surdo associe as escrita em português e com o sinal em Libras.

O próximo bloco de narrativas destacado provém de duas professoras surdas. A Docente 4 está concluindo o Curso de licenciatura em Letras Libras e a Docente 5 também é concluinte deste curso e já é graduada em Pedagogia, ambos frequentados na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), no oeste de Santa Catarina. A proposta do Curso de letras Libras é de educação bilíngue, tendência teórico-metodológica predominante na educação de surdos atualmente, nessa região.

Movimentos pela abordagem bilíngue iniciaram no Brasil na década de 1980 e amparam-se no ideário de que surdos devem adquirir a Língua de Sinais (L1) como primeira língua, pois a mesma é considerada a sua língua natural, ou seja, uma língua que carrega a individualidade do sujeito surdo. Nesse contexto, a língua portuguesa, a língua oral utilizada pelo nosso país, é considerada a segunda língua (L2) para pessoas surdas.

Embora extensos, optamos por apresentar registros das professoras, pois eles nos permitem constatar as mudanças históricas acerca da forma de conceber o surdo e a surdez, as mudanças culturais que se revelaram ao longo dos últimos 36 anos na educação de surdos em Chapecó.

A Docente 4 atua no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SADESE/DA) em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, com um grupo de surdos em um dos períodos e, no contraturno, atua como professora de Libras em turmas constituídas de surdos e ouvintes na mesma escola. Ao descrever seu trabalho, menciona:

Todos surdos tem o intérprete na sala.

[...]

Com as crianças surdas eu trabalho mais contação de histórias, uso DVDs educativos em Libras educativos, realizo muitas atividades interdisciplinares com as crianças surdas. Me sinto feliz e me percebo boa educadora surda em relação aos alunos surdos.

[...]

Professores surdos ensinam a Libras, acontecem poucos encontros, ouvintes demoram para dominar. Eu prefiro escola de surdos, mas ouvintes podem ingressar na escola, tem que saber a Libras. [...] . Eu sei que os surdos falam, eu não quero inclusão, queremos escola de surdos. Muitos ouvintes falam que nós somos preconceituosos. Eu percebo que eles não entendem o que é ser surdo, ser surdo é mundo visual. Eu concordo falar inclusão dos surdos, tem muito movimento em

relação a isso. Inclusão mostra na tv, rádio entre outros. Na realidade é diferente. (Docente 4).

A Docente 5 atua em cinco escolas da rede municipal de Chapecó, em salas de recursos multifuncionais (AEE) com estudantes surdos e em alguns períodos é professora de Libras em turmas nas quais estudantes surdos estão incluídos juntamente com ouvintes. Em sua narrativa afirma:

Numa experiência com uma aluna surda, por exemplo, fiz assim: você conhece uma árvore? Como funciona, como cresce, dão frutas? E assim fui perguntando. Fomos dar um passeio, conhecer muitas árvores. Voltando na sala de aula, a aluna surda começou a desenhar uma árvore. Fizemos um livro de história criado pela aluna. [...] Uso também jogos, brincadeiras, atividades diversas.

[...]

Eu uso muitos jogos adaptados em Libras, eu crio muitas atividades realizadas pelos surdos. Por exemplo, quando eu era aluna surda criamos os álbuns da história sobre árvore surda. Nós fizemos jogos de memórias com imagens, sinais em Libras e escrito em português (Docente 5).

Como já salientamos neste texto e em consonância com a perspectiva pós-estruturalista de pesquisa, nosso intuito não é tecer juízos de valor, comparar a atuação docente e dizer o que é certo ou errado. Desejamos evidenciar uma narrativa histórica que nos permite compreender que algumas “verdades” em relação à educação de surdos mudou no decorrer dos tempos. Foucault afirma que “O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa” (FOUCAULT, 2011, p. 180). O autor contribui para a reflexão das mudanças históricas na forma de conceber a surdez. Surdos foram escolarizados com base no método oralista, todavia, mesmo com toda a orientação contrária, muitos continuaram sinalizando, às vezes escondidos, revelando a força da identidade surda. Como diz Foucault,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros [...]. (FOUCAULT, 2011, p. 12)

Ao analisar a educação de surdos ao longo da história, observamos que ela foi pensada predominantemente por educadores ouvintes, embora em alguns tempos e espaços os surdos tenham se expressado com veemência, questionando a submissão e práticas de normalização. A surdez vem sendo narrada, nos últimos anos, no campo dos Estudos Surdos, que evidencia a história dos surdos contada na perspectiva dos próprios surdos, “[...] uma história que se constitui de forma tensionada e entrelaçada a determinadas épocas e contextos sociais,

políticos, econômicos, culturais etc. e que está fortemente marcada por movimentos de resistência surda” (LOPES, 2011, p. 10).

Conclusões parciais

O estudo, ainda em andamento, não nos permite finalizar este texto de forma conclusiva. A análise dos discursos necessita ser adensada, mas podemos adiantar que até hoje são discutidas distintas concepções pedagógicas destinadas à educação/escolarização de estudantes surdos, isso porque a concepção de sujeito surdo e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento passa pelo crivo da cultura e dos diferentes olhares que definem o campo da educação especial. As diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas adotadas em contextos históricos e geográficos mais amplos são identificadas ao longo dos anos em Chapecó, acompanhadas das dificuldades em aderir e influenciar novas culturas na educação de surdos.

As discussões acerca do melhor lugar para a escolarização de surdos ainda permanece: em escolas/classes especiais ou incluídos em turmas regulares? Alguns autores, a exemplo de Thoma (2006, p. 22) sinalizam para experiências de inclusão de estudantes surdos em classes regulares, de maioria ouvinte, não exitosas, “associadas a um amplo leque de questões que não foram devidamente previstas e planejadas pelas escolas, pelos docentes e pela gestão.” Existe um conjunto de legislações que sinalizam para a inclusão como uma política predominante. Acreditamos que a inclusão é um movimento multifacetado que requer tanto o comprometimento do estudante com deficiência como a garantia de recursos que promovam a acessibilidade, pressuposto para a aprendizagem.

O estudo nos instiga a investigar como os surdos escolarizados nos últimos 36 anos em Chapecó narram suas vivências, como foram conduzidos ou conduziram, como influenciaram a história da educação desse público na região. Afinal, já é tempo da comunidade surda ocupar esse cenário.

Referências

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 4 v. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 fev. 2008.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M.V. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: ULBRA, 2006. p. 69-92.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

LOPES, M. C. **Surdez & educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

STROBEL, K. L. **História dos Surdos**: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3 ed. rev. Florianópolis; Ed. Da UFSC, 2013.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A Invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Org. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9- 25.

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

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.