

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS

**DIFERENÇA CULTURAL E EDUCAÇÃO BILÍNGÜE:
AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SURDOS SOBRE QUESTÕES
CURRICULARES**

Paulo Cesar Machado

Florianópolis
2009

Paulo Cesar Machado

**DIFERENÇA CULTURAL E EDUCAÇÃO BILÍNGÜE:
AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SURDOS SOBRE QUESTÕES
CURRICULARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ronice Müller Quadros

Co-Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mara Lucia Masutti

Florianópolis
Junho, 2009.

AGRADECIMENTOS

Este estudo é resultado de muitos desafios, debates e críticas e, sobretudo, encontros e interações. Entendo que muitos fazem parte dele, entre os quais alguns colegas, professores e amigos de diferentes tempos e lugares. Foram muitos esses colaboradores e a intensidade da minha gratidão é a mesma a todos. Todos vocês potencializaram esta pesquisa. Porém, faço referência a algumas pessoas que foram essenciais nesta construção.

- Aos professores surdos que participam da pesquisa, que generosamente me permitiram usar suas narrativas para o entendimento de suas vivências no contexto da educação bilíngüe do IF-SC, oferecendo-me assim a possibilidade de refletir sobre as questões curriculares que propomos.
- Às Professoras Prof^a. Dr^a. Silvia Zanatta Da Ros, Prof^a. Dr^a. Ronice Müller Quadros e Prof^a. Dr^a. Mara Lucia Masutti, orientadoras, pelos momentos de estudo e troca até aqui oportunizados.
- Ao doutorando e amigo Vilmar Silva, pelas inúmeras conversas e orientações e por sua luta incansável na construção da melhoria da vida e da educação dos surdos em Santa Catarina.
- À doutoranda Lúcia Helena Correa Lenzi, pelas diversas acolhidas, interlocuções, leituras atentas na construção deste trabalho, e pela amizade construída no espaço acadêmico e fora dele.
- Aos professores com os quais tive o privilégio de (con)viver durante o curso de Doutorado, em especial as professoras Dr^a. Cristiana Tramonte e a Dr^a. Marianne Rossi Stumpf, por suas contribuições que muito ajudaram na continuidade da pesquisa.
- Às pessoas de meu convívio, às quais amo e por quem sou amado, no dia a dia oferecendo o impulso, a coragem e o aconchego necessários para acreditar em nossos projetos.
- Aos professores do PPGE da UFSC e também à secretaria do PPG, agradeço pela atenção dispensada sempre que necessário.
- À Tradutora Intérprete da Língua de Sinais Letícia Tobal por sua participação nas sessões coletivas de entrevistas, como também nas transcrições e revisões, sempre

que necessário, das narrativas para a língua portuguesa escrita. Agradeço seu esforço, seu interesse e a seriedade com que atuou o tempo todo.

- A todos os colegas do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES), agradeço pela parceria intelectual e compreensão pelas ausências para realização deste doutorado.

RESUMO

A tese aqui apresentada traz para reflexão a diferença cultural surda e algumas relações com as questões curriculares da proposta bilíngüe, pensando a educação de surdos na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilingüismo. O currículo e sua prática escolar, desde a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC, buscam atender aos ideais da política inclusiva, apresentando avanços na noção de “inclusão”, expressos por meio dos documentos e preceitos legais que a regulamentam. Abrem-se possibilidades de mudanças paradigmáticas para uma liberação epistemológica que implicam outras noções inclusivas e suas relações curriculares voltadas a diferentes grupos sociais. Entram nesse debate os pleitos de todo um movimento histórico de grupos culturais em prol de suas diferenças e pelo direito de voz nas definições dos currículos. Por esse viés, vêem-se nas questões curriculares espaços tanto de hegemonia, de dominação, como também de contestação, de oposição aos projetos tradicionais, balizados por relação de poder e saber, de inclusão e exclusão, que podem produzir e legitimar normalizações e disciplinarizações, produzindo sujeitos convenientes aos padrões da ordem social dominante. Nesse cenário inclusivo, o grupo social surdo, por meio de sua militância de resistência, vem articulando suas aspirações, reivindicações e lutas no sentido do reconhecimento de sua língua e de sua cultura. São resistências aos discursos e práticas ouvintistas (colonialistas), até então hegemônicas também para sua educação escolar. Hoje a língua brasileira de sinais (LIBRAS), como normativa governamental, é oficial e a organização da educação bilíngüe a diretriz para a educação de surdos. Esta pesquisa propõe-se a realizar uma leitura da Proposta de Educação Bilíngüe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) – *Campus* de São José, gerada e implementada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) a partir do ponto de vista das narrativas dos professores surdos participantes da proposta. Vale-se de fundamentos de bases epistemológicas sob a ótica dos Estudos Culturais, articulados à perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente, dos Estudos Surdos em Educação e autores afinados com essa orientação teórica. A tese é um aprofundamento na reflexão da educação bilíngüe para surdos e problematiza “verdades” que estão aí, pondo em circulação outros discursos e representações sobre a alteridade surda e suas relações com uma proposta curricular bilíngüe (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa).

Palavras-chave: Proposta Curricular Bilíngüe, Diferença Cultural Surda, Política Inclusiva, Discurso, Representação.

ABSTRACT

The thesis here presented brings into discussion the deaf cultural difference and some relations with the curricular issues of the bilingual proposal, regarding the education of deaf people in the interface between the assumptions of inclusive policy and bilingualism. The curriculum and its school practice, since the creation of the MEC Program called Inclusive Education: right to diversity, attempt to follow the ideals of the inclusive policy, presenting advances regarding the notion of “inclusion”, through documents and legal precepts which allow its regulation. New possibilities of paradigmatic changes open themselves towards an epistemological liberation which imply in other inclusive notions and their curricular relations regarding different social groups. It can be found, in this debate, a historical movement constituted of the desire of many cultural groups claiming for their differences and for their voice rights in the definitions of the curriculum. According to this, it is observed in the curricular issues, spaces of hegemony, domination, as well as of contestation, opposition towards the traditional projects, according to the relation of power and knowledge, inclusion and exclusion, that can produce and legitimize normalizations and disciplining, enhancing subjects that are convenient for the patterns of the dominant social order. Inside this inclusive scenery, the deaf social group, through its resistance militancy, has started to articulate its aspirations, demands and struggles towards the acknowledgement of its language and culture. These are resistances towards the colonial discourses and practices, hegemonic even to its school education. Nowadays, the Brazilian Sign Language (LIBRAS), as a governmental normative, is official and the organization of the bilingual education is a policy for the education of deaf people. This research intends to accomplish a reading of the Bilingual Education Proposal of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) – São José Campus, generated and implemented by the Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), based on the narratives of deaf teachers who participated in that proposal. The epistemological foundations were based upon Cultural Studies articulated to the post-structuralist perspective, more specifically, the Deaf Studies in Education and to other authors who can be linked to this theoretical orientation. This thesis goes deeper into the reflection of the bilingual education for deaf people and questions existing “truths”, putting into circulation other discourses and representations regarding deaf alterity and its relations with a bilingual curricular proposal (Brazilian Sign Language and Portuguese language).

Key words: Bilingual Curricular Proposal, Deaf Cultural Difference, Inclusive Policy, Discourse, Representation.

RESUMEN

La tesis aquí presentada trae para reflexión la diferencia cultural sorda y algunas relaciones con las cuestiones curriculares de la propuesta bilingüe, pensando la educación de sordos en la interfaz entre los presupuestos de la política inclusiva: derecho a la diversidad del MEC, buscan atender a los ideales de la política inclusiva, presentando avances en la noción de “inclusión” expresos por medios de los documentos y preceptos legales que la regularicen. Se abren posibilidades de mudanzas paradigmáticas para una liberación epistemológica que implican otras nociones inclusivas y sus relaciones curriculares volcadas para diferentes grupos sociales. Entran en ese debate los pleitos de todo un movimiento histórico de grupos culturales en provecho de sus diferencias y por el derecho de voz en las definiciones de los currículos. Por ese medio, se ven en las cuestiones curriculares espacios tanto de hegemonía de dominación, como también de contestación, de oposición a los proyectos tradicionales, delimitados por relación de poder y saber, de inclusión y exclusión, que pueden producir y legitimar normalizaciones y disciplinaciones, produciendo sujetos convenientes a los padrones del orden social dominante. En ese escenario inclusivo, el grupo social sordo, por medio de su militancia de resistencia, viene articulando sus aspiraciones, reivindicaciones y luchas en el sentido de reconocimiento de su lengua y de su cultura. Son resistencias a los discursos y prácticas oyentistas (colonialistas) hasta el momento hegemónicas también para su educación escolar. Hoy, la lengua brasileña de señales (LIBRAS), como normativa gubernamental, es oficial y la organización de la educación bilingüe la directriz para la educación de sordos. Esta pesquisa se propone realizar una lectura de la Propuesta de Educación Bilingüe del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Santa Catarina (IF-SC)- Campus de São José, generada e implementada por el Núcleo de Enseñanza y Pesquisas en Educación de Sordos (NEPES) a partir del punto de vista de las narrativas de los profesores sordos participantes de la propuesta. Se vale de fundamentos de bases epistemológicas bajo la óptica de los Estudios Culturales, articulados a la perspectiva pos estructuralista, más específicamente, de los Estudios Sordos en Educación y autores afinados con esa orientación teórica. La tesis es una profundización en la reflexión de la educación bilingüe para sordos y cuestionar “verdades” que están ahí, poniendo en circulación otros discursos y representaciones acerca de la alteridad sorda y sus relaciones con una propuesta curricular bilingüe (Lengua de Señales Brasileña y Lengua Portuguesa).

Palabras clave: Propuesta Curricular Bilingüe, Diferencia Cultural Sorda, Política Inclusiva, Discurso, Representación.

LISTA DE SIGLAS

- CEFET/SC:** Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
- FENEIS:** Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- IF-SC:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- GES:** Grupo de Estudos Surdos
- GIPES:** Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
- FDDS:** Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos
- INES:** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS:** Língua de Sinais Brasileira
- NEPES:** Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Surdos
- NUPPES:** Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdo
- MEC:** Ministério da Educação
- ONG:** Organização não Governamental
- PROLIBRAS:** Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais e em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
- SEESP/MEC:** Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
- SETEC:** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SW:** Signwriting
- TILS:** O tradutor-intérprete de língua de sinais
- TIRSL:** Congresso Internacional de Pesquisas em Línguas de Sinais
- UDESC:** Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- WFD:** World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

PARTE A – ARTICULAÇÕES E APROXIMAÇÕES QUE PRODUZEM SENTIDOS NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS DO IF-SC

APRESENTAÇÃO..... 13

CAPÍTULO 1 – UM OLHAR CONTIGENCIAL: DE ONDE SE FALA E SE CONSTITUI A PESQUISA..... 19

- 1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS NO CENÁRIO INCLUSIVO: RUPTURAS E CONTINUIDADES 19
- 1.2 A DESESTABILIZAÇÃO DE CERTEZAS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... 29
 - 1.2.1 A investigação de narrativas: entre as linguagens e a comunicação visual..... 34
 - 1.2.2 Narrativas sinalizadas e a tessitura da investigação 40
 - 1.2.2.1 Procedimentos e sessões dialogadas: a captura das narrativas 41

CAPÍTULO 2 – ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIFERENTES DISCURSOS QUE PRODUZEM SENTIDOS 46

- 2.1 TRAJETÓRIAS CRUZADAS NO ENCONTRO COM O OUTRO..... 46
- 2.2 REFERENCIAIS DE ESTUDO E POSSÍVEIS REDES CONCEITUAIS 52
 - 2.2.1 O discurso e a representação em questão na educação de surdos 59
- 2.3 ALGUMAS IMPRECISÕES DO BILINGÜISMO E DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.. 63
 - 2.3.1 Línguas de sinais: diferença em perspectivas na educação bilíngüe 71
 - 2.3.2 A linguagem e a comunicação visual como diferença na cultura surda..... 75

PARTE B – ENREDAMENTO DAS NARRATIVAS SINALIZADAS SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

CAPÍTULO 3 – AS LINGUAGENS E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO..... 83

- 3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: UM ESPAÇO CURRICULAR PARA A DIFERENÇA CULTURAL SURDA? 83
- 3.2 A LINGUAGEM E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO: ALGUMAS POSSIBILIDADES NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE..... 86
 - 3.2.1 Conflitos entre linguagens em questão na comunicação visual do surdo..... 91
 - 3.2.2 Espaços curriculares, falta de espaços e os não espaços das linguagens..... 99
 - 3.2.3 Comunicações visuais e experiência visual: resistência ao colonialismo 105
 - 3.2.3.1 Experiência visual: caminhos e relações do texto escrito e imagético nos materiais didáticos 109

CAPÍTULO 4 – ESPAÇOS DE CONFLITO ENTRE A PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGÜE E A POLÍTICA INCLUSIVA 114

- 4.1 PARA QUEM SE PRODUZ UMA PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGÜE?..... 114
- 4.2 DISCURSOS DA POLÍTICA INCLUSIVA E OS SABERES DOS SUJEITOS SURDOS: ARENAS DE DEBATES NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS 118
- 4.3 ESPAÇOS DE ENCONTROS, DEBATES E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS COMUNIDADES SURDAS: A EDUCAÇÃO EM PAUTA 125

4.4 FRONTEIRAS ENTRE IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS E O DECRETO Nº 5. 626/2005	136
À GUIA DE CONCLUSÕES	143
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	
I. FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – FR 1595	157
II. COMITÊ DE ÉTICA – CEP/ UFSC	156
ANEXOS	
I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
II. ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA: AS LINGUAGENS E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO	163
III. ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVAS: ESPAÇOS DE CONFLITOS E TENSÕES NA PROPOSTA CURRICULAR LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA E A POLÍTICA INCLUSIVA.....	160

*“O que somos’ significa dizer também ‘o que não somos’ [...]A identidade
hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro.”*

Tomaz Tadeu da Silva

*“Não tem lei, tem leis
Não tem vez, tem vezes
Não tem deus, tem deuses
Não tem cor, tem cores
[...]
Somos o que somos
Inclassificáveis”*

Inclassificáveis, canção de Arnaldo Antunes

PARTE A

**ARTICULAÇÕES E APROXIMAÇÕES QUE PRODUZEM
SENTIDOS NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA
SURDOS DO IF-SC**

APRESENTAÇÃO

E nessa história, a pergunta pela educação se volta a nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade.
(SKLIAR, 2003, p. 195)

A tese aqui apresentada traz para reflexão a diferença cultural surda e algumas relações com as questões curriculares da proposta bilíngüe (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa) pensando a educação de surdos na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilingüismo¹.

Sem pretensão de buscar respostas sobre os benefícios ou não da inclusão escolar para surdos, o tipo de estrutura escolar no que se refere ao espaço físico (regular ou especial) ou mesmo, simplesmente, apontar argumentos contra ou a favor de tal política e da estrutura escolar possível, esta pesquisa pretende realizar uma leitura da Proposta de Educação Bilíngüe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)² – *Campus*

¹ É importante observar o escopo desta pesquisa é a diferença cultural surda frente à proposição curricular numa proposta intitulada “bilíngüe”, concebendo a comunidade surda e suas peculiaridades lingüísticas e culturais no complexo cenário sociolingüístico brasileiro, conforme Cavalcanti (1999), muito mais apropriadamente multilíngüe. E, por isso, entende-se o bilingüismo surdo no universo que vem se convencendo chamar de “minorias lingüísticas do Brasil”, no qual se incluem os indígenas, os imigrantes, os contextos de fronteiras territoriais e, inclusive, as comunidades de terrenos de candomblé que congregam os descendentes de africanos, para maiores informações ver: CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas do Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, Vol.15, N^o Especial, 1999. p. 385-417.

² Refere-se ao anteriormente chamado Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Atualmente o IF-SC está em fase de expansão. Conforme Boletim Informativo de 14 de março de 2008 - Edição n^o 246, a diretora, Consuelo Sielski Santos, protocolou no Ministério da Educação (MEC) em Brasília (DF) a proposta de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC). O documento fornece dados atuais da instituição e de todas as sete unidades, além de projetar o perfil do futuro IF-SC. A estrutura organizacional do futuro IF, de acordo com a proposta, baseia-se na estrutura atual do CEFET/SC. A Reitoria terá cinco Pró-reitorias: Ensino, Relações Externas, Gestão do Conhecimento, Pós-graduação e Pesquisa e Administração e Planejamento. As sete unidades atuais – Joinville, Chapecó, São José, Araranguá, Contimete, Florianópolis e Jaraguá do Sul - serão transformadas em *campi*, assim como as oito unidades que ainda estão em fase de implantação: Itajaí, Lages, Gaspar, Ibirama, Criciúma, Canoinhas, São Miguel do Oeste e Palhoça, onde está em construção o *Campus Bilíngüe LIBRAS-Língua Portuguesa*. O *Campus Bilíngüe* é um projeto de ampliação da Proposta Bilíngüe em construção desde 1991 no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. No ensino realiza Cursos de Formação Inicial e Continuada nas áreas profissionalizantes e de Libras; Educação de Jovens e Adultos com Profissionalização; Ensino Médio; Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização (Educação de Surdos e Tradução e Interpretação – LIBRAS/Português). A educação bilíngüe no IF-SC é gerenciada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES).

de São José, a partir do ponto de vista das narrativas do professor³ surdo. Para tanto, os professores surdos cujas narrativas foram analisadas nesta pesquisa fazem parte do corpo docente do IF-SC⁴. As entrevistas foram realizadas em sessões coletivas, no período de 2007 a 2009.

Entende-se que pesquisar as narrativas dos sujeitos formadores de opinião nas comunidades surdas⁵ – os professores surdos – sobre a construção da proposta bilíngüe em andamento, no IF-SC é buscar imunidade ao risco, sobre o qual nos alerta Skliar (1999a, p.7), de transformar a educação bilíngüe “numa neo-metodologia colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada” frente às rápidas mudanças que têm ocorrido na educação de surdos no Brasil, expressas, em parte, por meio dos documentos e preceitos legais⁶ no atual cenário da política inclusiva em vigência pelas diretrizes da Lei nº 10.436/2002 (sobre a oficialização da LIBRAS) e o Decreto nº 5.626/2005 (que a regulamenta).

O fato de as narrativas dos professores surdos sobre a proposta bilíngüe e suas relações curriculares serem o objeto de estudo não significa a busca de um modelo. Mas, se quer, sim,

³ Ao optar em utilizar o gênero masculino neste estudo, não significa que desconheço a forma de escrever genericada. No entanto, para fazer isso, é preciso mais do que simplesmente acrescentar os artigos aos gêneros; é preciso uma apropriação teórica que contemple as discussões de gênero, não possível para este estudo.

⁴ Os sujeitos, os procedimentos e as sessões coletivas para a captura das narrativas estão apresentados no capítulo I.

⁵ De acordo com Gladis Perlin (1998), o termo “comunidade”, no caso dos surdos, designa um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são maioria. Nessas características entram os aspectos antropológicos: história, língua, cultura e arte; porém, entram outros elementos comuns à comunidade surda e à comunidade ouvinte: nacionalidade, religião, governo, raça e etnia. Todo esse complexo não chega a definir a comunidade surda como autônoma, apesar da aceitação corrente do termo. O termo também se filia a “nação” e “povo” surdo, utilizados por Wrigley (1996), (ver: WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: allaudet University Press, 1996).

⁶ De forma quase unânime nos documentos oficiais, a noção de “inclusão” marca os debates do sistema educacional. Seguindo diretrizes internacionais, as políticas educacionais brasileiras expressam um projeto de educação “inclusiva” de caráter nacional, estadual e municipal. A esse respeito, ver documentos que nos últimos anos têm dado sustentação à política inclusiva, *em âmbito internacional*: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999); *e em âmbito nacional*: a Constituição Nacional (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Nessa direção, o debate vem se ampliando desde a criação do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em 2003, “com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.” Surgem assim novos decretos e leis para o alcance desse propósito, tais como: o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando uma política nacional de acessibilidade; o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular visando à inclusão de alunos surdos; o Decreto nº 6.094/2007, cujas diretrizes garantem o acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

apontar idéias, observar discontinuidades, questionar determinadas metanarrativas⁷, acreditando na impossibilidade de generalização de qualquer ordem, e rompendo, assim, definitivamente, com o pensamento iluminista que guiou a ciência moderna, subjacente no currículo e na prática escolar.

Entende-se que propor esse recorte de pesquisa é um aprofundamento na reflexão acerca da educação bilíngüe para surdos frente à concepção de currículo como uma “arena” de lutas por sentidos, e no qual a diferença cultural surda é contestada, necessitando permanentemente ser pontuada e problematizada como uma marca presente nos projetos educacionais, duvidando-se de “verdades” que estão aí, pondo em circulação outros discursos sobre a alteridade surda. Como sugere Skliar (2004, p. 8), “pensar os surdos, desde os surdos, para os surdos”.

As “experiências” na Proposta de Educação Bilíngüe no IF-SC (*Campus* de São José) gerada e implementada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES)⁸ – apresentam um contexto de interlocuções entre professores surdos e ouvintes, alunos surdos e o tradutor intérprete da língua de sinais (TILS). Essas “experiências” são entendidas no sentido de Larossa (2004, p.154), segundo o qual a experiência é como uma viagem de formação, que consiste em refletir sobre aquilo que se passa conosco.

Num movimento intenso de busca a aportes teórico-metodológicos e exaustivos e incertos caminhos, que apresentam avanços e percalços no processo de investigação, traçaram-se algumas questões de pesquisa, que problematizam a homogeneidade curricular pretendida pela escola moderna, tendo como referência a diferença cultural surda. As questões são:

- *Como pode ser lida, nas narrativas surdas, a forma como a diferença cultural é incorporada nas questões curriculares da proposta bilíngüe Libras e Língua Portuguesa?*
- *Como os aspectos políticos da diferença cultural aparecem em suas narrativas sobre a proposta bilíngüe em vigência?*
- *Que elementos aparecem em suas narrativas como mais significativos nas questões curriculares, no sentido de contrapor a contestação da diferença surda no atual cenário da política inclusiva?*

⁷ Para tornar administráveis os projetos sobre os quais falam, as metanarrativas da modernidade constituem-se em aparatos de conhecimentos e saberes que têm por objetivo regular, controlar e subjugar os sujeitos, apresentando teorias sociais, morais, políticas ou psicológicas, como também metafísicas ou epistemológicas que buscam uma verdade universal e válida para qualquer suposta realidade.

⁸ Acesso pelo site www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes.

Valendo-se de fundamentos de bases epistemológicas sob a ótica dos Estudos Culturais articulados à perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente dos Estudos Surdos em Educação⁹ e autores afinados com essa orientação teórica, a construção da narrativa que constitui a escrita desta tese pode ser comparada a “uma teia que se estende sem limites”: misturam-se vozes, produzindo discursos em que há “circulação de elementos” e “tudo está relacionado com tudo”, uma vez que, como Eagleton (2006, p.195), pensa-se que a linguagem é muito menos estável do que advogam os estudiosos do “estruturalismo clássico”¹⁰. Ele assim se expressa em referência à linguagem:

Em lugar de ser uma estrutura bem definida, encerrando unidades simétricas de significantes e significados, ela passa a assemelhar-se muito mais a uma teia que se estende sem limites, onde há um intercâmbio e circulação constante de elementos, onde nenhum dos elementos é definível de maneira absoluta e onde tudo está relacionado com tudo.

A tese apresenta-se organizada em duas partes. A primeira – Parte A, denominada “Articulações e Aproximações que Produzem Sentidos na Proposta de Educação Bilíngüe para Surdos do IF-SC” – é composta por esta apresentação e pelos capítulos 1 e 2.

No capítulo 1, “Um olhar contingencial: de onde se fala e se constitui a pesquisa”, faz-se o contrapondo ao discurso da “educação especial”¹¹ clínica, que intenta tornar o sujeito surdo um pretense “normal” ouvinte, utilizando políticas educacionais e práticas escolares que o representam como “deficiente”. Discutem-se rupturas e descontinuidades entremeadas pelas noções de diversidade e diferença no cenário inclusivo. Nesse contexto, reflete-se sobre

⁹ Esse campo de estudo se constitui, segundo Carlos Skliar (1998, p.5), como “enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”. Esse programa reporta-se ao Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), coordenado pelo autor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conforme Veiga-Neto ao apresentar o livro: *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. (In: THOMA, A. e LOPES, M. C. (Orgs). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006), o NUPPES foi transformado no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Atualmente, amplia-se esse campo de estudos aos grupos de estudos dos surdos no Brasil, como, por exemplo, o grupo da Universidade Federal de Santa Catarina – Grupo de Estudos Surdos (GES) – e o grupo do Instituto Federal de Santa Catarina – Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), entre outras universidades brasileiras.

¹⁰ Esta expressão é utilizada por Terry Eagleton (2006, p. 137-189) ao expor a concepção de linguagem pelos estruturalistas saussurianos.

¹¹ O conceito de educação especial abordado neste estudo incorpora o que Skliar (1998, p.11) define como um “subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão”.

as representações de surdos e de surdez¹² traduzidas na educação de surdos. Além disso, apresenta-se também o campo metodológico, de inspiração bakhtiniana, que movimentava a produção das narrativas sinalizadas como geração de dados, a constituição da pesquisa e os dois eixos temáticos alcançados para análise do *corpus* da pesquisa, na Parte B.: o eixo 1, “As linguagens e a comunicação visual do surdo”, e o eixo 2, “Espaços de conflito entre a proposta curricular (LIBRAS e Língua Portuguesa) e a política inclusiva”.

No Capítulo 2, intitulado “Articulações teórico-metodológicas: diferentes discursos que produzem sentidos”, procurou-se traçar alguns pontos relevantes da trajetória profissional do pesquisador vinculados a caminhos que instigaram a reflexão sobre diferença cultural surda e suas relações com as questões curriculares. Apresentam-se os referenciais de estudo e possíveis redes conceituais, enfatizando-se a linguagem na constituição dos sujeitos e o uso que se faz do discurso e do enunciado num sentido foucaultiniano. Reflete-se sobre as discursividades em circulação nas políticas lingüísticas e educacionais, questionando sobre os espaços em que tais discursos circulam e o reconhecimento da diferença lingüística e cultural dos surdos. Por esse viés, discute-se sobre como as noções de cultura, linguagem, identidade, representação e diferença aparecem na concepção deste estudo e a sua relevância na proposta curricular bilíngüe para surdo. No decorrer dos dois capítulos, dialoga-se com autores da orientação teórica escolhida e outros que lhes são convergentes, referenciando e compondo a revisão bibliográfica.

A Parte B, denominada “Enredamento das Narrativas Sinalizadas sobre Questões Curriculares”, está organizada com os Capítulos 3 e 4. Nessa parte, os eixos 1 e 2 intitulam os Capítulos 3 e 4, formando os planos analíticos que, ao operar com as referências teóricas, permitem a construção da trama textual, enredando as narrativas dos professores surdos com as falas dos autores escolhidos.

No Capítulo 3, intitulado “As linguagens e a comunicação visual do surdo”, aprofundam-se algumas reflexões sobre as questões curriculares na educação bilíngüe do IF-SC, balizadas pelas noções conceituais dos capítulos da parte A. Apresenta-se o primeiro momento do *corpus* de análise da pesquisa a partir de alguns excertos/fragmentos das narrativas com os seguintes tópicos: Educação bilíngüe: um espaço curricular para a diferença cultural surda?; A linguagem e a comunicação visual do surdo: algumas possibilidades numa

¹² Os termos “surdo” e “surdez”, dependendo do local de enunciação, possuem discursos completamente marcados por narrativas clínicas ou pela diferenciação entre deficientes e não deficientes. Este trabalho está atribuindo um outro significado, outras experiências a esses termos – uma invenção a partir das narrativas surdas –, aproximando-se da compreensão de Lopes (2007, p.18): “[...] a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade.”

proposta de educação bilíngüe; Conflitos entre linguagens em questão na comunicação visual do surdo; Espaços curriculares, falta de espaços e os não espaços das linguagens; Comunicações visuais e experiência visual: resistência ao colonialismo.

O Capítulo 4 é intitulado “Espaços de conflitos entre proposta curricular (LIBRAS e Língua Portuguesa) e a política inclusiva”. Como segundo momento do *corpus* de análise, pelo mesmo procedimento do anterior e na linha complementar à análise, traçaram-se leituras reafirmativas do reconhecimento político da diferença surda numa proposta bilíngüe afinada com as ações reivindicativas dos movimentos surdos. Refletem-se sobre as relações de poder e os saberes dos surdos no cenário inclusivo, vislumbrando um *devoir* em que as questões curriculares aconteçam num lugar em que a diferença cultural seja ponto de partida para as negociações entre surdos e ouvintes. Foram desenvolvidos os seguintes tópicos: Para quem se produz uma proposta curricular bilíngüe?; Discursos da política inclusiva e os saberes dos sujeitos surdos: arenas de debates na proposta curricular para educação de surdos; Espaços de encontros, debates e a organização política das comunidades surdas: a educação em pauta; Fronteiras de identidades lingüísticas e culturais e o Decreto n° 5. 626/2005.

Nas Considerações Finais, intituladas “Á guisa de conclusões”, como contribuição teórica desta investigação sugere-se, em consonância com os autores escolhidos e com base nas análises dos excertos das narrativas dos professores surdos, algumas reflexões que podem contribuir no enfrentamento de conflitos que caracterizam uma proposta bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) no cenário inclusivo. Acredita-se que uma proposta curricular na fronteira de identidades lingüísticas e culturais entre surdos e ouvintes pode acontecer quando os dois lados buscam o “entre-lugares” para negociações culturais – experiência possível em uma proposta curricular bilíngüe se houver aberturas nos dois sentidos, num exercício de alteridade entre os sujeitos envolvidos nessa construção.

CAPÍTULO 1

UM OLHAR CONTIGENCIAL: DE ONDE SE FALA E SE CONSTITUI A PESQUISA

O sentido da política é a liberdade
(ARENDR, 2006, p. 38)

Não existimos nem em horizontes fechados nem num único horizonte
(RICOEUR, 1997, p. 115)

1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CENÁRIO INCLUSIVO: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Ao longo da década de 1990 e entrando pelo século XXI até 2009, verifica-se um fenômeno inusitado compondo aquilo que chamamos de educação inclusiva e, em seguida, de escola inclusiva no Brasil. A partir de então, a palavra “diversidade” esteve na agenda da “educação para todos”. Na linha de alguns autores – Bourdieu e Champagne (1997), Castel (2000), Silva (2000a), Lopes (2004)¹³ –, não parece que a noção de “inclusão” possa ser dissociada da noção de exclusão. A menos que a educação submeta-se à “ordem” social de atribuir à escola o propósito de normalizar sujeitos para suas relações, legado que temos da educação na perspectiva da modernidade, como apresenta Lunardi (2001, p. 28):

[...] o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico e, porque não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

Com o advento da escola inclusiva, incluídos e excluídos dividem o mesmo espaço nos bancos escolares. Aqueles que fizemos excluídos são constantemente colocados sob

¹³ A esse respeito ver BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. (Orgs.) *A miséria do mundo*. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 481-486; CASTEL R. As armadilhas da exclusão In: BORGUS, L. et al. (Orgs.) *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2000. p. 17-50; SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; LOPES, M. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. S. e LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 31 – 55.

nossos referenciais e estão sendo submetidos a pedagogias que primam pelo apagamento das diferenças traduzidas como desvios, problemas e anormalidade. A lista de “alteridades excluídas”¹⁴ é abrangente, como bem demonstra a proposta da nova Política Nacional de Educação Especial, construída na perspectiva da educação inclusiva que, em janeiro de 2008, foi encaminhada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) para o Congresso Nacional.¹⁵ O documento, balizado pela idéia de diversidade, apresenta inúmeras categorizações, na tentativa de contemplar o máximo de alteridades excluídas, que podem ser entendidas como “inclassificáveis”, no sentido a que se refere Foucault (1999, p. 23): sobre as dimensões dos discursos, afirma que esses são “[...] procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição”. Amplia-se o grupo dos ditos “anormais”, que constitui o conjunto majoritário, “incluindo” cada vez mais sujeitos. Sob esta denominação genérica – sujeitos –, são abrigados em categorias (normais/anormais, incluídos/excluídos), cujos significados se estabelecem na ordem dos discursos construídos em tempo e espaços específicos.

As epígrafes de abertura da tese, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva e de Arnaldo/Antunes, refletem, de certo modo, a proposta de investigação que se apresenta aqui. Como diz Silva (2000, p. 82), a “identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre [...] quem está incluído e quem está excluído [...] demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.” São essas fronteiras que motivam esta tese no cenário das novas políticas inclusivas brasileiras, tal como expressam os discursos legais embasados na acepção da palavra “diversidade”, muitas vezes entendida como sinônimo de “diferença”. Percebe-se tal enunciado como um redutor da diferença à diversidade, o que banaliza o potencial político da diferença, minimizando-a. Essa fusão diversidade/diferença remete a um relativismo, como se a diferença sempre existisse e não fosse produzida por processos sociais de luta e de significação cultural, uma representação que não corresponde à história dos grupos sociais em situação de dominação.

Essa chamada de atenção à diversidade, tão cara aos discursos governamentais, define-se em atos de boa vontade, de tolerância com esse outro a quem devemos acolher no espaço físico da escola. O discurso da tolerância delega as responsabilidades do poder público

¹⁴ O termo é utilizado no sentido apresentado por autores dos Estudos Surdos, buscando escapar aos eufemismos que mascaram as representações dos desvios, problemas, deficiências e anormalidade.

¹⁵ O documento está disponível na página do SEESP/MEC: www.mec.gov.br. Foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, entregue ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 04 de janeiro de 2008, e aguarda votação no Congresso Nacional.

à disposição da escola regular em abrir suas portas para aqueles que estão fora dela. Como bem asseveram Duschatzky & Skliar (2001, p. 135): “A tolerância [...] nos exime de tomar posições e nos responsabilizar por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades. [...] A tolerância tem familiaridade com a indiferença”.

A diversidade pressupõe assistencialismo e sentimentos de piedade em relação ao outro, que vemos como “incapaz”. Precisamos questionar essas verdades produzidas historicamente em relação às diferenças, indo além do discurso da boa vontade e tolerância. Para Bhabha (2003), a diferença e a diversidade são coisas distintas. A diferença é intraduzível e constituída na relação com o outro. A diferença é parte da alteridade. A diversidade, por sua vez, está enlaçada naquilo que pode ser visto e identificado – cor dos olhos e do cabelo, déficits biológicos em si (sensoriais e motores), etc. Nessa trama, identidade, para esse autor, está presa a posições sociais, criadas para, mesmo que provisoriamente, traduzir e pensar o outro e nós mesmos.

Nessa linha de argumentação, se associada ao sentido dado à diversidade, a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar do desvio, do não-desejado, do incomum e do exótico. A escola, entendida como instituição normalizadora, passa a olhar para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”.

Não se desconsideram aqui avanços na noção de “inclusão” ao longo do tempo, expressos por meio dos documentos e preceitos legais que a regulamentam. Ao ampliar, por exemplo, a compreensão equivocada acerca da expressão “com necessidades especiais”, aplicando-a a alunos que possuem algum tipo do que foi convencionado como “deficiência”, expressada por estereótipos de sua condição física, conforme apresentado a seguir no

documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008, p.15)¹⁶:

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social, das que apresentam diferenças **lingüísticas, étnicas ou culturais** (BRASIL. MEC/SEESP, 2008 p.15 – grifos meus).

Diante desses avanços na política educacional inclusiva, abrem-se possibilidades de mudanças paradigmáticas para uma liberação epistemológica que implica outras noções de “cultura” e suas relações curriculares voltadas a diferentes grupos sociais. Em outros tempos, os documentos e preceitos legais se limitaram à materialidade dos sujeitos enlaçada naquilo que podia ser visto e identificado, como se essa materialidade encerrasse em si toda a possibilidade das diferenças **lingüísticas, étnicas ou culturais**. Ignorava-se, em um primeiro momento, todo um movimento histórico de grupos culturais em prol do reconhecimento de suas diferenças e pelo direito de voz nos espaços dos currículos escolares. Assim como essas diferenças eram “esquecidas”, também as palavras “anormais”, “deficiência” pareciam estar isentas de sentidos dados culturalmente.

Se pensarmos nos diferentes lugares que podemos ocupar para narrarmos nossas invenções sobre os sujeitos ditos “anormais”, principalmente aqueles que apresentam outro ponto de vista biológico (relacionado aos sentidos, coordenação motora, laudos neurológicos que não são o padrão, etc.), veremos as múltiplas identidades e sentidos com que os classificamos. Na escola, por exemplo, são usualmente identificados como alunos: portadores de necessidades educativas especiais, especiais e diferentes (subentendendo os alunos

¹⁶ De acordo com estudos realizados por MAZZOTTA, pode-se entender que a inclusão da “educação especial” na política educacional brasileira ocorreu em fins da década de 1950 e início da década de 1960. Nesses estudos, são apontados dois períodos na evolução da educação voltada para portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil: de 1854 a 1956, momento em que as ações eram tomadas por grupos particulares isolados e por medidas oficiais; e de 1957 a 1993, por meio de iniciativas oficiais de âmbito nacional. A primeira menção ao atendimento educacional aos portadores de necessidades educacionais especiais apareceu pela primeira vez na LDB 4024, de 1961, apontando que a educação dos “excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de educação. Posteriormente, a Constituição de 1988 especificava que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Para maior aprofundamento sobre políticas públicas destinadas à educação especial, ver: MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

pejorativamente como deficientes, doentes, esforçados, carinhosos, agressivos, lentos, retardados, estranhos, entre outras classificações). Tais termos denotam a unilateralidade na classificação dos sujeitos em uma rede de sentidos construídas nas relações sociais.

A noção de “inclusão” pode ser interpolada¹⁷ a partir da perspectiva da diferença cultural, que coloca o conceito de diversidade em suspenso, para não cairmos na armadilha da tolerância, e sim no exercício da alteridade ao refletir porque, em determinado momento histórico-político, para um determinado grupo social e em função de certas relações de poderes e saberes, o outro constitui um problema para os ditos “normais”. Entende-se que é preciso colocar sob suspeita a idéia de diversidade presente na política de educação inclusiva a partir de outras noções de cultura inspiradas em bases epistemológicas¹⁸, que definem as alteridades excluídas a partir da centralidade da cultura dentro do campo da educação.

Nessa direção, concebe-se neste estudo a definição de currículo pelos pressupostos da visão curricular pós-estruturalista, enfatizando que o “currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2001, p.10). Por esse viés, vêem-se nas questões curriculares espaços tanto de hegemonia, de dominação, como também espaços de contestação, de oposição aos projetos conservadores e tradicionais¹⁹. São espaços em que se travam lutas decisivas, em que grupos sociais marginalizados, entre eles os surdos, tentam fazer do seu discurso olhares presentes e ativos nas políticas curriculares.

Se entendermos que o currículo hegemônico ascende em função de determinados grupos particulares, excluindo nessa ascensão outros grupos, podemos nos sentir à vontade

¹⁷ Uso o termo interpolação (interpolation) sugerido por Ashcroft por implicar ruptura seguida de inserção do novo e mudança. ASHCROFT, B. “Modernity’s First Born: Latin American and Postcolonial Transformation.” In: *Ariel* 29.2, 1998, p.7-29.

¹⁸ Wrigley (1996) utiliza a expressão “epistemologia” no sentido foucaultiano, ou seja, refere-se às relações de poder e saber.

¹⁹ Silva (2001, p. 12-13) apresenta as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: “1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas de educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e formula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.”

para falar das questões curriculares na educação de surdos. A homogeneidade curricular na educação de surdos pode ser traduzida pelo termo “ouvintismo”²⁰ curricular.

Nesse sentido, pretende-se propor reflexões a partir das narrativas de professores surdos sobre questões curriculares vinculadas à Proposta Bilíngüe gerada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do IF/SC em concordância ao atual cenário nacional da Política de Educação Inclusiva. A política inclusiva em vigor reafirma a Lei nº 10.436/2002, sobre a inclusão da LIBRAS, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, conforme apresentado a seguir na contextualização do documento:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (BRASIL. MEC/SEESP, 2008).

Vale ressaltar que, apesar do seu reconhecimento legal, a LIBRAS²¹ e outras línguas sinalizadas²² ainda carregam vários mitos, provavelmente pela tendência à homogeneização da diferença como estratégia de controle dos sujeitos surdos, atendendo a uma racionalidade de controle que objetiva normalização (ouvintização), à maneira do projeto educativo moderno. Quadros e Karnopp (2004) fazem um apanhado das idéias e preconceitos mais comuns que cercam as línguas de sinais que, no meu entender, qualificam a tendência mencionada, entre as quais se destacam: a incapacidade dessas línguas em representar idéias abstratas, sendo consideradas apenas como mímica ou pantomima; a existência de uma única língua de sinais mundial, falada por todos os surdos, e a inferioridade intrínseca à sua modalidade visual-espacial, que não alcançaria o *status* de representação simbólica das línguas orais-auditivas.

Se atualmente temos um Decreto que regulamenta a Lei que reconhece a língua de sinais brasileira, essa conquista foi decorrência de estarem os surdos brasileiros expressando

²⁰ Esse termo, utilizado por Skliar (1998, p.15), é uma analogia ao colonialismo. O colonialismo sobre os surdos “é um conjunto de representações ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

²¹ O Brasil possui um grupo de pesquisadores que direcionam seus trabalhos para os estudos da língua de sinais, dentre os quais estão Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes, Ronice Müller de Quadros, Lodenir Karnopp, Tanya Amara Felipe e toda uma nova geração de lingüistas que vem, aos poucos, ampliando as possibilidades de investigação nessa área.

²² Em 2006 aconteceu em Florianópolis (SC) o 9º Congresso Internacional de Pesquisas em Línguas de Sinais (TIRSL), com participantes dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Suécia, Holanda, Espanha, Itália, entre outros países.

incansavelmente sua forma de pensar e ver sua diferença, ou seja, alguns dos elos identitários da cultura surda. As políticas públicas não saem do papel com a urgência que os grupos sociais demandam, sem sua organização política e exaustivas negociações de seus pleitos. Penso que as questões curriculares voltadas à diferença surda possam estar mais próximas quando se regulamentam, numa normativa federal, a diretriz de “**organização da educação bilíngüe**”, mesmo que atrelada a uma noção de “inclusão” equivocada para a educação de surdos.

Esse debate provoca e incita algumas reflexões acerca da diferença cultural surda e sobre sua tradução numa proposta de educação bilíngüe para além de questões lingüísticas, sem perder de vista as questões políticas de reconhecimento da surdez. Trabalha-se com a compreensão que apresenta Skliar (1999a, p.7), segundo o qual discutir a educação bilíngüe numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e saber que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

Vivemos no presente outro momento na história²³ dos surdos e essas conquistas estão apresentando novas “arenas” que precisam ser compreendidas para não fragilizar a luta surda. A tendência à normalização da diferença cultural surda neste momento não precisa mais ser feita através de práticas disciplinares²⁴ – como as técnicas de oralização a que os surdos foram submetidos ao longo da história de sua educação. No entanto, é preocupante o fato de a língua de sinais e a cultura surda em processo de ampla propagação serem banalizadas e reduzidas uma à outra, num contexto em que as diferenças são entendidas como sinônimo de diversidade. A propósito Behares (1993) enfatiza em seu artigo, intitulado “Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales”, a passagem para a educação bilíngüe significa uma mudança ideológica, mediante o reconhecimento da surdez, não se construindo uma mudança meramente metodológica.

Refere-se ao sentido disciplinar apresentado por Foucault (1989, p.191): “de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”. Disciplina, assim, está estritamente relacionada à “normalização”, como é comum nas narrativas surdas sobre suas histórias de escolaridade e na história da

²³ A história é compreendida, neste trabalho, como uma construção em constante tensão que constitui um campo de lutas e de investigação para se tentar compreender os porquês de os grupos surdos serem produzidos como “outros” no interior dos processos de representação que confrontam diferentes marcadores sociais.

²⁴ Apresenta-se o termo “práticas disciplinares” no sentido foucaultiano, ou seja, não se pode confundir norma e disciplina. As disciplinas visam aos corpos; a norma, por sua vez, é uma medida, uma maneira de produzir medida comum.

educação de surdos²⁵. Práticas de violência simbólica e física (vividas em terapias de fala) e o poder do especialista, que o via e o traduzia como indivíduo a corrigir. O aparecimento do anormal implica novos procedimentos de disciplinamento do corpo, idéia de que a escola moderna se apropria com eficiência quando assume um papel de formação da sociedade disciplinar.

O reconhecimento e o conseqüente investimento no apagamento da diferença fazem parte da história do surdo. Essa tentativa de apagar a surdez paradoxal, e dialeticamente, veio a fortalecê-la, e a prática em língua de sinais tornou-se pública. O surdo tem vivido sempre um movimento de resistência e tensão, tentando fazer-se reconhecer com sua diferença cultural e lingüística. A isso se aplicam as palavras de Bhabha (2003, p.20), ao dizer que “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínio das diferenças – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”. Entende-se este momento histórico como emergencial para pesquisas que recorram ao sujeito dessa história, isto é, no caso desta tese, aos professores surdos que atuam na educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) do IF-SC, suscitando questões, mais que respostas, a partir de suas narrativas frente à proposição de educação para surdo.

A educação bilíngüe no IF-SC vem emergindo como um processo de construção na educação de surdos dessa instituição por iniciativa, em sua origem, de alguns professores – todos ouvintes –, à medida que caminham com os surdos e buscam outras referências epistemológicas, assumindo novos olhares frente à diferença cultural surda e tomando posições de ruptura com a proposição e paradigmas que se apresentavam ou ainda se apresentam para sua educação.

A principal ruptura relaciona-se com algumas perspectivas da “educação especial”, que insistem com princípios de “deficiência”, “normalização” e não da diferença cultural. Ou seja, pode-se destacar a percepção de que é necessária a construção de um currículo centrado em questões e problemas que afetam a vida do surdo como um sujeito que se constitui diferente e assume uma posição diante de certas categorizações e articulações de espaço limitadoras, ainda presentes no atual Programa de Educação Inclusiva.

Ao tomar por base tal ruptura, busca-se estabelecer com o sujeito surdo, no espaço escolar do IF-SC, a negociação para aproximar-se da educação escolar que deseja, lidando com enfrentamentos de paradigmas fortemente arraigados em relação aos estereótipos que se

²⁵ Para aprofundamento, ver pesquisa de Machado (2008) e Lopes (2002, 2004).

cristalizaram quanto às possibilidades e impossibilidades dos surdos. Interligadas a isso, emergem questões relacionadas a concepções teóricas que colocam em foco as concepções de sujeito. São perspectivas de sujeitos como construções políticas, sociais, culturais, teóricas, que quebram com o estatuto do dado, do fixo, do absoluto e com isso se enredam na dinâmica das relações humanas. E exigem tomadas de posições, diante dos anseios por referências estáveis para operar com o campo das diferenças, frente à amplitude e “instabilidade” freqüentes nas políticas educacionais, desvelando-se tendências a movimentos contraditórios dentro das próprias balizas teóricas.

Tais tendências revelam a necessidade de outros movimentos para a educação de surdos – movimentos de acercamento de determinadas linhas de estudos em educação que, entre outras divergências, não mostram correspondência alguma com as tradições epistemológicas habituais em “educação especial”. Esses movimentos já vêm se exercitando, nas últimas décadas, em várias direções; por exemplo, para os estudos culturais em educação, para os estudos dos movimentos sociais em educação, para o estudo de políticas educacionais mais amplas, etc. Esses processos vêm sendo construídos com a participação dos próprios surdos, possibilitando incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto ideológico, teórico e discursivo apropriado à situação social, lingüística e cultural dos próprios surdos. Como bem diz Wrigley (1996, p.13): “Contrário ao modo como muitos definem a surdez – isto é, como um impedimento auditivo –, pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos”.

Essas novas referências e o contato com a comunidade surda nos despertaram para a relevância cultural e lingüística e suas implicações nas questões curriculares da educação de surdos. Frente a isso, a proposta de educação bilíngüe no IF-SC vem sendo conduzida por escolha de diretrizes de uma proposta política que reconheça a diferença cultural surda. Uma dessas diretrizes é a presença de professores surdos na escola, nas mesmas condições de contrato dos outros professores, por entender-se, como propõem Lunardi e Skliar (2000, p. 18) em referência ao professor surdo, que ele “deve valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não-fragmentado”.

Com a presença do professor surdo temos, à maneira de Bhabha (2003, p.21), a inauguração de um *locus* de enunciação, cujas negociações de sentidos entre as diferenças culturais surdas e ouvintes passam a dar possibilidades de definição ao hibridismo cultural. Nas palavras do autor, “uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir

autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.” Assim, os professores surdos vêm se constituindo parte fundamental na construção das identidades surdas dentro da escola, sendo referências para questões curriculares em seus espaços de atuação docente.

O *locus* de enunciação é definido por Bhabha (1994) como um "terceiro espaço", no qual a construção de sentidos ocorre como parte de uma encenação dialógica própria ao jogo de diferenças; corresponde ao contexto sócio-histórico e ideológico do usuário da linguagem. Pertinente ao *locus* de enunciação, Bhabha (2007) sugere a “hibridização” como noção capaz de propiciar uma virada nas discussões a respeito de subalternidade e dominação, noção sobremaneira relevante ao tema desta tese, voltado que é para o encontro de culturas de poder político desigual no espaço intersticial da escola.

Outra diretriz do projeto curricular²⁶ no IF-SC, que em parte sugere as denominações bilíngüe e bilingüismo na educação de surdos, refere-se à língua de sinais, a língua natural do surdo (L1), como língua de instrução, através da qual é ensinada a língua portuguesa escrita (L2) e usada em todas as outras disciplinas, como também nas demais atividades curriculares. Essa diretriz é compreendida na mesma concepção de Skliar (1999a, p.10), que alerta para o fato de a educação bilíngüe ser mais do que o uso da LIBRAS pelo surdo. Deve haver um novo olhar dos ouvintes sobre os surdos a fim de evitar “a ouvintização pedagógica”, isto é, “a intenção de realizar uma educação bilíngüe exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e línguas dos ouvintes monolíngües”.

O tema desta pesquisa, e conseqüentemente a elaboração desta tese, inspira-se na evocação das epígrafes deste capítulo: a *política como liberdade* e a consideração de que *não existimos nem em horizontes fechados nem num único horizonte*. Ao mesmo tempo em que inspiram, elas acenam para balizas teóricas a serem usadas como âncoras nos capítulos seguintes. Para além, porém, da inspiração, reside e resiste à efetiva labuta cotidiana – a atuação na construção da proposta bilíngüe junto aos professores surdos e aos outros professores ouvintes integrantes do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do IF-SC, mobilizada pela busca de outras epistemes afinadas às mudanças atuais

²⁶ São oferecidas diferentes composições de turmas e cursos. Turmas só com alunos surdos: Cursos de Formação Inicial e Continuada nas áreas profissionalizantes e de LIBRAS, Educação de Jovens e Adultos com Profissionalização de Ensino Fundamental, Ensino Médio. Turma mista com alunos surdos e ouvintes: Curso de Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos. Turmas só de alunos ouvintes: Curso de Especialização em Tradução e Interpretação – LIBRAS/Língua Portuguesa. Os professores em todos os cursos são surdos (com intérprete quando atuam na turma ouvinte) e ouvintes (bilíngües e com intérprete quando não proficientes na Libras). Os projetos curriculares estão disponíveis no site www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes.

na política de educação de surdos, tais como a oficialização da LIBRAS, a contratação de professores surdos em algumas escolas e a possibilidade de sua formação se consolidar a partir do ingresso de surdos em diferentes cursos de licenciaturas, de forma geral, e no curso de Letras – LIBRAS²⁷.

Atento às “zonas fronteiriças” entre surdos e ouvintes no espaço curricular, vejo o professor surdo como um protagonista para problematizar a forma como se apresentam as relações de culturas distintas e línguas de naturezas diferentes, as orais e as de sinais, na construção de uma proposta bilíngüe.

Afinal, esta pesquisa, que se caracteriza por colocar-se entre tantas “zonas de contatos” – nas ciências, entre as humanas e a educação; nas culturas, entre a surda e a ouvinte; e nas línguas, entre as orais e as sinalizadas –, talvez se aproxime do que disse Bakhtin (2003, p. 372) sobre as correntes científicas:

Nenhuma corrente científica (nem charlatona) é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente (embora quase sempre tenha existido uma corrente dominante).

1.2 A DESESTABILIZAÇÃO DE CERTEZAS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Os referenciais pelos quais esta tese se movimenta vêm contribuindo para a constituição de meus modos de pensar não apenas sobre a educação de surdos, mas também sobre a minha atuação e formação continuada como professor e pesquisador em educação. Como a maioria dos colegas da escola e da universidade, minha formação acadêmica (na área das Ciências Biológicas) desenvolveu-se através do referencial metodológico da ciência moderna. Em relação à metodologia da pesquisa, ainda que seja a da pesquisa qualitativa, fui educado para observar o “rigor” das normas a fim de encontrar resultados que se pretendessem “verdadeiros”, que me fizessem obter conclusões “legítimas”, capazes de receberem estatuto científico.

Os textos pós-estruturalistas, bem como os dos Estudos Culturais e os pressupostos dialógicos bakhtinianos em relação à pesquisa nas Ciências Humanas fazem pensar em outras formas de indagar sobre o objeto de pesquisa. Da mesma maneira, fazem pensar em outros olhares que se podem estabelecer para fazer as conexões entre o que foi dito pelos sujeitos e o que foi escrito nos textos. A leitura de artigos e livros de autores afinados com a matriz

²⁷ Para maiores informações sobre o curso de Letras- LIBRAS, sugere-se a visita ao site www.libras.ufsc.br.

epistemológica que se apresenta para esta pesquisa, tais como Costa (2005a), Veiga-Neto (2006), Amorim (2004), Brait (2006), encorajaram a arriscar em algumas mudanças, como, por exemplo, o “jeito” de caminhar nesta investigação.

Atribuo a essa abertura de perspectivas a oportunidade de atuar na educação com colegas surdos e ouvintes, buscando romper com as representações fixadas para o surdo, olhando de maneira diferente para os sujeitos surdos e para as práticas escolares na educação. Uma necessária desestabilização dialeticamente organizou o pensamento e guiou-me nesta trajetória por caminhos antes não traçados – uma possibilidade diferente de olhar para a educação e para a cultura dos surdos.

Uma desestabilização que faz pensar nas “certezas” da cientificidade que balizou nossa formação, como bem diz Costa (2005, p.212-213): “Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento”. Hoje compreende-se que essa visão de mundo sustenta o “ideal” de um “futuro” previamente traçado, estável e com promessas de “progresso” – que se fundamenta em “verdades” que foram sustentadas pelo projeto da modernidade, e são apoiadas pelas instituições consideradas como pilares do pensamento moderno: o Estado, a Família e a Escola.

Em decorrência, compreendo a emergência das necessárias rupturas, concordando com o argumento de Alfredo Veiga-Neto (2006, p.2):

Afinal, mais do que nunca estamos nos dando conta de que a promessa moderna de conseguirmos administrar, programar e controlar efetivamente o devir – o que levou o pensamento moderno a reduzir o devir ao futuro – não se cumpriu e não poderá se cumprir.

Para entender o significado do quanto se afirma necessário desestabilizar a cientificidade moderna nesta proposta qualitativa de pesquisa, destacam-se duas questões de ordem metodológica que exigiram tomar posição frente ao “sólido” estatuto do que é denominado “científico”, à maneira do projeto moderno de ciências: uma relacionada à “neutralidade”, e a outra, à relação sujeitos e pesquisador (e porque utiliza-se a forma, pesquisados-pesquisador).

Sobre a primeira destaco que sou um professor ouvinte entre as duas culturas, surda e ouvinte, no caso deste estudo que tem em foco a instituição escolar. Como sujeito nesse contexto, não sou uma “voz neutra”, pois meu olhar e compromisso político interferem na construção deste trabalho. Portanto, sou um professor ouvinte que fala dos sujeitos surdos.

Com isso entendo que a possibilidade de lançar novos olhares, que não são neutros, traz consigo implicações metodológicas no processo de pesquisa. Busco argumento para isso nas palavras de Costa (1996, p.10), para quem esses “novos olhares dizem respeito exatamente a essas novas – ou talvez seja melhor ‘incomuns’ – formas de conceber um tema como problema de investigação.”

Sobre a segunda questão, a relação sujeitos e pesquisador, faço algumas ponderações considerando a perspectiva de pesquisa de inspiração bakhtiniana, pautada no princípio dialógico que orienta na interação com os professores surdos para lidar com o contexto e o objeto de estudo desta pesquisa. Dessa perspectiva, a situação de pesquisa é um acontecimento discursivo, portanto composto de enunciados que pressupõem uma compreensão responsiva dialógica.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações entre eles é de índole dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa) (BAKHTIN, 2003, p. 332).

Essa interpretação dialógica da pesquisa em ciências humanas, que considera a palavra/sinal²⁸ do outro como “*enunciação* dirigida a alguém” (AMORIM, 2004, p. 17), compreende que o campo de pesquisa nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução. Isso confere às ciências humanas um caráter provisório e plural no qual, segundo Amorim (p. 191), “uma cultura, assim como um texto, só se revela na sua completude pelo olhar de uma outra cultura”. Inclui-se esta pesquisa como tentativa de estender esse olhar de completude no pensar a educação em consequência da dinâmica que surge da relação entre culturas tão distintas.

Amorim (2006) ressalta que as ciências humanas são entendidas como texto. Para Bakhtin, a especificidade das ciências humanas é a compreensão do homem como sujeito produtor de discurso. Nesse sentido, o texto do pesquisador é texto sobre texto, é discurso sobre discurso. A pesquisa é sempre um encontro de textos (discurso do pesquisador e do pesquisado). Nessa linha de argumentação, o texto das ciências humanas é lugar de encontro de discursos. É um encontro tenso, pois reflete a presença de duas ou mais vozes. E nem sempre esse diálogo é simétrico, pois “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do

²⁸ Acrescentou-se a palavra *sinal* referindo-se aos itens lexicais da língua sinalizada, entendendo que, à maneira da comunicação dos falantes/ouvintes, esses elementos são para além dos lexicais.

sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, p.100). Como relata Bakhtin (2003, p. 311):

A complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (grifo no original).

Destaca-se que os encontros com os professores surdos antes desta pesquisa já eram uma prática nas atividades profissionais da escola e na militância na educação de surdos, e muitas vezes não se deram de forma tranqüila; pelo contrário, em vários momentos e situações discordamos de formas de encaminhamentos e concepções que marcam nossas subjetividades. No processo de pesquisa também não foram poucas essas tensões, principalmente quanto à escolha de fotografias solicitadas para motivação das sessões dialogadas, definição de eixos norteadores, como na gravação das sessões propriamente ditas.

Aventar essas escolhas e posições requer o pressuposto de que não há objeto científico que não seja discurso, isto é, mediatizado pelo texto, num ato de compreensão de textos em que o dialogismo se impõe, pois os sentidos do texto só podem ser produzidos como efeito do encontro de outros textos. O “**dialogismo** remete à pluralidade de vozes que constituem toda a **pesquisa, seja em campo, seja no texto**” (AMORIM, 2004, p.94 – grifos meus).

Visto por essa orientação metodológica, o pesquisador passa a fazer parte da trama de sentidos que será por ele estudado:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

A relação pesquisados-pesquisador, entendida pela metodologia dialógica, ou seja, relação entre sujeitos de discursos reais que produzem sentidos, implica trabalhar na perspectiva da personificação e não da coisificação. Bakhtin (2003, p. 408) assim esclarece essa relação entre pessoas e não entre objetos:

Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e resposta supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.

Separar o diálogo dos pesquisados-pesquisador é “coisificação” e não abre possibilidade para atribuição de sentido, enquanto que na personificação, quando há sujeitos em relação, a diretriz é “o diálogo sem fim, onde não há primeira nem última palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O fato de o pesquisador constituir-se como um dos partícipes no campo pesquisado não significa que haja uma total identidade com seus sujeitos de pesquisa, pois isso não levaria à produção de novos conhecimentos. Bakhtin (2003, p. 365) considera unilateral e falsa a concepção de que, “para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro.” Mas admite que “certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão”.

Infere-se daí que, para ter uma questão de pesquisa, é preciso reconhecer que há um desconhecido, um diferente, mesmo quando o pesquisador pertence ao mesmo grupo social, como, por exemplo, se forem professores e pesquisadores da mesma instituição, no caso desta pesquisa. Amorim (2004, p. 31) se manifesta postulando que há “uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo”. Além disso, a perspectiva teórica provoca o estranhamento necessário na situação de pesquisa.

O pesquisador, assim, vai para o campo ciente de que é na lacuna que há entre o conhecido e o mistério que o outro significa, nas perguntas que só o outro pode nos responder – ou até mesmo nos levar a formular – que se produzirá um saber, um conhecimento que transformará a ambos. É a partir desse lugar exotópico que, segundo Amorim (2004, p. 31), “os métodos, as técnicas e os projetos podem tratar de modo mais ou menos explícito a questão da alteridade, mas eles contêm sempre estratégias de encontro”.

Pelo entendimento de que o pesquisador é um partícipe na situação interativa da pesquisa de campo, ressalta-se que as questões colocadas por ele participam das respostas oferecidas. Assim, quando interrogamos (outrem), isso se com as próprias questões e somente desse modo novos sentidos podem se produzir (AMORIM, 2004, p. 190). Esse enfoque leva a

buscar um caminho metodológico que reconheça o pesquisador como sujeito ativo que dialoga – no sentido amplo do termo – com os demais participantes da pesquisa.

1.2.1 A investigação de narrativas: entre as linguagens e a comunicação visual

Ao longo do Curso de Doutorado – e antes dele – não foram poucos os desenhos desta pesquisa contornando minhas indagações, e foram muitos os ensaios para delimitação do objeto e questões de pesquisa²⁹. Essas indefinições me atravessavam, trazendo angústias intermináveis, às vezes encontrando aconchego com os professores surdos nos encontros de pesquisa que acontecem desde 2007, encontros que às vezes aumentavam ainda mais os meus conflitos, numa tentativa de pensar a pesquisa afinada a orientações teóricas que enfatizam, principalmente, a especificidade, a provisoriade e a modalidade da investigação afeita à experiência visual do professor surdo, e que mostrassem sentidos para a produção de suas narrativas sobre a Proposta de Educação Bilíngüe que estamos construindo no IF-SC.

Essas angústias talvez se explicassem, também, pela impulsividade e imediatismo presentes já na fase inicial desses estudos, de querer visualizar *o corpus* global da pesquisa. “Doce” ilusão: mesmo que as leituras acenassem para a impossibilidade de um *corpus* de pesquisa. dicotomizado das teorizações que se produzem sobre ele, no sentido de que teoria e prática se articulam e possibilitam uma análise do empírico, afinando-se aos diferentes campos de estudos em relação ao objeto de investigação proposto.

Nessa aventura, fomos criando, pesquisados-pesquisador, um jeito de produzir conhecimento por trilhas que não estão previamente traçadas. Foram e continuam sendo – momentos de intensa emoção, que se intercalam com minha individualidade e o grupo do NEPES, fazendo pensar nossas subjetividades no processo e discutir questões teóricas motivadas pelas produtivas leituras com as quais temos desde então nos envolvido.

Trabalhar com narrativas produzidas pelos professores surdos logo se apresentou como forma de prender (como estratégia de estudo) os discursos para geração de dados a serem pensados pelas questões de pesquisa. Entendíamos que muitas eram as formas de

²⁹ Esses ensaios foram intitulados e expressos em diferentes projetos que possibilitaram a pesquisa que ora se apresenta. Foram eles: O uso de imagens em ciências biológicas na educação bilíngüe para surdos: desafios e possibilidades na prática docente; O professor surdo e a imagem: a visualidade na educação bilíngüe e A produção de sentidos no currículo da proposta bilíngüe: o olhar do professor surdo. Na segunda versão citada, o projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (ver apêndices I e II) e foi apresentado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo I). Após esse procedimento, iniciaram-se os encontros de pesquisa.

capturar as narrativas surdas; uma delas poderia ser sessões dialogadas, em que refletíssemos questões curriculares da Proposta Bilíngüe em questão. Tínhamos presente à idéia de que, se trabalhássemos com as sessões, precisaríamos de filmadora para o registro das narrativas sinalizadas e posterior transcrição para o português escrito, para que eu pudesse me debruçar sobre as análises do material. Admitimos que qualquer forma de registro entre surdos e ouvintes passaria por uma tradução, apontando para reflexões que colocariam em foco as relações de linguagem e comunicação humana para além dos próprios sistemas lingüísticos em questão e, portanto, de ordem política.

Retoma-se aqui, procurando esclarecer algumas escolhas metodológicas, a noção de “diferença” subjacente à política educacional inclusiva, com implicações nas relações de linguagem e comunicação entre surdos e ouvintes. Entende-se como paradoxal sobre o que é permitido e o que é controlado quando a diretriz para a educação de surdos é a “organização da educação bilíngüe”, ao mesmo tempo em que a lei prescreve que “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua”, sob a bandeira da nova escola acolhedora da diversidade cultural como proposta para os surdos brasileiros. São questões que se colocam numa lógica dominante do mundo sonoro, cuja meta é incorporar os surdos, via conquistas de direitos, ao contingente de “cidadãos” do “Estado-Nação”, essa unidade “imaginada”, homogênea em termos culturais, raciais e políticos que paira como um desejo a ser alcançado. Consoante à noção de inclusão educacional, a centralidade da oralidade e escrita alfabética (da língua oral-auditiva – a língua portuguesa) encontra respaldo em noções logofonocêntricas expressas no grafocentrismo e no fonocentrismo. Essa é a orientação que impera nas práticas educacionais dos projetos governamentais e que são responsáveis por elevar textos alfabéticos à condição de portadores singulares de conhecimento e verdade, relegando a um plano de inferioridade a tradição da oralidade de culturas ágrafas e as modalidades de línguas de sinais. Vem daí o fato de que esses projetos, como aponta Menezes de Souza (2005, p.76) ao referir-se às comunidades indígenas, embarquem na crença de que “letramento e educação moderna,” em sua dependência indiscutível da escrita alfabética, constitui uma base indispensável para o “empoderamento do sujeito indígena”. Penso que sua reflexão em muito se aplica ao empoderamento do sujeito surdo.

Propõe-se, nesta tese, a hipótese de que a falta de plenitude na aceitação da LIBRAS e as imbricações desse discurso na educação bilíngüe para surdo ocorre porque a escola, possuída pela lógica da modernidade e indiferente ao *locus* de enunciação surda, ignora a preponderância de *aspectos políticos da diferença cultural* surda nos saberes curriculares.

Nesse sentido, os desafios desta pesquisa encontram-se nessa zona fronteira em que as diferenças surdas colocadas na dinâmica relacional entre surdos e ouvintes também fazem emergir a assimetria entre o poder e subalternidade cultural. Por isso, buscam-se as narrativas do professor surdo, vendo-as como forma de discurso expressa pela tradição oral (sinalizada), tão própria do seu jeito de contar histórias, como estratégias de comunicação. Fato que contribui para a construção de um processo hierárquico relacionado às representações culturais e lingüísticas entre surdos e ouvintes em evidência na “arena” curricular de uma proposta bilíngüe.

A pesquisadora Rangel (2004), alertando para a diferença do jeito de ser surdo no texto da sua dissertação de Mestrado³⁰, procura fazer um resgate da (re)constituição da história do movimento da política surda na comunidade surda do Rio Grande do Sul. Rangel busca essa (re)composição por meio da análise de fotografias de momentos partilhados na comunidade surda e na contextualização feita por surdos dessa comunidade, que (re)constituem, mediante suas narrativas, os momentos vivenciados e capturados pelas imagens.

A pesquisa de Rangel é atravessada por sua vivência na militância política tanto junto à FENEIS quanto na Sociedade dos Surdos. A autora faz um desabafo que, a meu ver, exemplifica essa ampliação de linguagem no âmbito da comunicação visual, remetendo a sua experiência de vida ao livro “O Surdo na América: Vozes de uma Cultura”, de Padden e Humphries (1998)³¹, que narra histórias incomuns e inesperadas sobre a vida cultural dos surdos. A estudiosa abre assim sua dissertação:

Nasci surda? Ou nasci ouvinte? Pouco importa isto! Padden e Humphries (1998, p.5) complementam meu pensamento quando dizem que “sempre sentimos que a atenção dada à condição física de não ouvir tem obscurecido as facetas mais interessantes das vidas das pessoas surdas”. Claro que não quero cair na maneira tradicional de escrever sobre os surdos através do estereótipo. Quero focalizar a partir de minha experiência como surda, interpretando assim as narrativas sobre os surdos e o povo surdo a partir de minha experiência (RANGEL, 2004, p.11).

A pesquisadora, ao declarar não querer “cair na maneira tradicional de escrever sobre os surdos através do estereótipo”, sugere aos leitores equívocos sobre a representação da

³⁰ Dissertação de Mestrado intitulada “História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural”.

³¹ Carol Padden e Tom Humphries são surdos. Carol nasceu surda e é filha de pais surdos. Tom tornou-se surdo na infância e encontrou outros surdos apenas na fase escolar. Em *Deaf in América: voices from a culture* (1998), propõem um contraponto às histórias de surdos obscurecidas pela visão médica, que aborda a língua de sinais como uma espécie de compensação da surdez.

cultura surda pela condição de não ouvir, certamente ligados às diferentes modalidades de linguagem e comunicação entre surdos e ouvintes. O que leva a pensar sobre as noções clássicas de escrita e oralidade, ainda restritivas e que se configuram pelo domínio fonocêntrico/grafocêntrico. A ampliação das linguagens no âmbito da comunicação visual está imbricada com relações de convergência da linguagem verbal e não verbal³², como já consideravam Bakhtin/Volochinov (1990, p.124)³³, todos os signos não verbais banham-se nos discursos enunciativos e não podem ser isolados ou separados deles. Nas palavras dos autores: “Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...], dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento [...]”.

A prática da polarização de conceitos e valores em binômios opostos de acordo com a lógica hierárquica herdada do pensamento ocidental (eurocêntrico) está presente na própria classificação das linguagens – ou modalidades de comunicação – humanas. Assim é que as práticas não-verbais são automaticamente categorizadas como inferiores às verbais – seja por serem vistas como pertinentes ao emocional, no lugar do racional e do cognitivo, seja por se remeterem à ausência de algo que é valorizado – no caso o verbal –, já que indicam, na própria denominação, uma ausência – *não-verbal*. Para Finnegan (2002), torna-se claro que as palavras (verbal), realmente, não perfazem o todo da comunicação humana.

Finnegan (2002, p.5) adota um conceito de comunicação que pode vir a contribuir para a compreensão de outras modalidades de comunicação que não a verbal. Em seu livro *Communicating*, essa estudiosa da tradição oral deixa claro que a comunicação não está confinada simplesmente a mensagens lingüísticas ou cognitivas, mas também inclui experiência, emoção e o “não-dito”.

Comunicar é concebido como processo criativo humano no lugar de transporte de dados ou encontro de “mentes”, e vai para além da preocupação com “informação” e “revolução da informação”, típica de muita discussão do momento. É como voltar-se, no dizer de Finnegan, à “interconexidade humana” como interconexão dos sentidos.

³² Bakhtin/Volochinov (1990, p.37-38) referem-se a todos os signos não-verbais como manifestação da criação ideológica e exemplificam como parte desse fenômeno “um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano”, acenando para um universo que integra a situação ao contexto das significações comunitárias e culturais dos interlocutores.

³³ Vale aqui fazer um parêntese, a fim de esclarecer que Bakhtin e seu círculo nada falaram sobre língua de sinais. No entanto, considero legítimo valer-se da natureza dialógica da linguagem, conforme Souza (1998, p. 49-50) “No fluxo da comunicação por signos sinalizados mescla-se com sons, movimentos articulatórios, gestos, etc., evoluem com eles e é deles indissociada. Se isso ocorre é porque essa pluralidade e entrelaçamento de modos comunicativos são imanentes da linguagem” (grifos no original).

A comunicação humana lança mão de muito mais elementos do que o verbal, portanto, Finnegan (2002, p. 5) lista os muitos “modos da interação e da vida humana” que se processam, tanto cara a cara quanto a distância, através de cheiros, sons, toques, imagens, movimentos, engajamento corporal (*embodied engagements*) e objetos materiais, que em muito se atrelam à ordem visual-espacial e cinésico-visual das línguas sinalizadas. No lugar de comunicação como proposta de atividade puramente cognitiva, acabada e pronta, entende-se aqui comunicação como interconexão, atividade sempre em andamento, necessária para a vida humana coletiva: a “dimensão ativa da interconexidade humana,” como define Birdwhistell, fundador da abordagem que Finnegan adota em sua discussão. Para Birdwhistell (*apud* Finnegan, 2002, p.6)³⁴, “todos [os] sistemas somáticos indiretamente influenciáveis do corpo humano oferecem potenciais para a interconexidade humana”. Segundo Finnegan, um número considerável de analistas da comunicação humana têm se distanciado de “modelos passivos e descontextualizados da vida humana” para adotar, no lugar, uma perspectiva que dá ênfase aos “processos criativos, complexos, através dos quais os seres humanos interagem de forma ativa”. Paralelamente a essa mudança de postura, mudanças nas interpretações do que venha a ser a linguagem permitem o abandono de um modelo que encara a linguagem como produto para favorecer outro, o modelo que vê a linguagem como processo e ação. Uma etnografia da fala, da *performance*³⁵ e da experiência e um trabalho interdisciplinar sobre linguagem e interação social acabam por colocar no foco da discussão as dimensões processuais da linguagem – a idéia de que o significado é construído através da interação, da troca, no lugar de estar garantido pela expressão do pensamento. Não há dúvida que as discussões iniciadas por Bakhtin deram frutos aqui e fluem conjuntamente, sem maiores problemas, numa abordagem renovada do que seja a fala e a comunicação: “não sistemas de signos independentes que carregam porções descontextualizadas de informação, mas modos de ação social criados por agentes humanos ao interagir em situações específicas” (FINNEGAN, 2002, p. 7).

³⁴BIRDWHISTELL, R.L. ‘Communication.’ In: Sills, D.L. (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan and Free Press, 1968, vol.3: p. 24-9.

³⁵ A comunidade surda, por sua história oral sinalizada tem a comunicação com grande ênfase na visão e na ação performática. Essa ação é intrínseca à *performance* da língua visual-espacial e à identidade e diferença da cultura surda. Silva (2000, p. 92) destaca, a partir de Judith Butler (1999), que “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como uma descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é de certa forma mantida pelo conceito de representação – para a idéia de ‘tornar-se’, para a concepção da identidade como movimento e transformação”. BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOPES LOURO, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-171.

Tal proposição de comunicação e linguagem de fundamento bakhtiniano, ou seja, o processo dialógico no espaço da interpretação, contrariamente à perspectiva cartesiana, traz um princípio de indissociabilidade entre texto e contexto de relevância para culturas ágrafas e sua tradição da oralidade (contadores de histórias) como construção de conhecimento afeito à performatividade dessas culturas. Tais textos adquirem significado somente quando inseridos no contexto da vida cotidiana da comunidade. O que toma outras proporções para as culturas grafocêntricas, que colocam o texto alfabético/escrito como modalidade singular de comunicação para orientar leitores relativamente desconhecidos. Para o surdo, o valor de sua linguagem verbalizada (sinalizada) se potencializa por sua língua visual-espacial e sua *performance* espacial, sem as bases fonocêntricas próprias das línguas orais.

Alinhado à concepção de comunicação de Finnegan, encontro na tradição oral sinalizada da comunidade surda características de performatividade de cuja dimensão o próprio adjetivo “visual”, no meu entender, não dá conta. Ao constituir-se através de uma língua de modalidade sinalizada (visual-espacial ou cinésico-visual), marca por excelência de seu processo de construção cultural, utiliza a interconexidade de sentidos nas categorias estabelecidas no campo espacial das línguas de sinais³⁶, tal como os movimentos manuais, faciais e corporais dos sinais³⁷ são combinados para veicular os significados e mensagens entre os interlocutores na comunicação.

O papel do professor surdo, nas questões curriculares de uma proposta bilíngüe de educação, adquire o caráter de negociador-protagonista entre sua cultura de tradição oral (sinalizada) e a cultura dominante, logocêntrica e herdeira das teorias clássicas de escrita com referência na modalidade da língua oral-auditiva. Não se trata, no entanto, conforme Bhabha (1994), de uma intervenção informada por um sistema de representação concorrente, mas de um lugar fronteiro, de alguma maneira fora dos sistemas de significações totalizantes e que é capaz, por isso, de introduzir inquietação e revelar o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação. A ação criativa do professor surdo pode ser vista como ação que subverte e redefine a concepção de cultura e linguagem a partir de um *locus* de enunciação deslocado dos sistemas de representação inaugurados no modernismo eurocêntrico.

³⁶ Para aprofundar o estudo das línguas de sinais, ver: QUADROS, R.M. de & KARNOPP, L.M. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artimed, 2004.

³⁷ Elementos equivalentes às palavras na Língua Portuguesa. Como já mencionado, tal como na comunicação dos falantes/ouvintes, esses elementos são para além dos lexicais.

1.2.2 Narrativas sinalizadas e a tessitura da investigação

Para esse processo buscaram-se autores que apresentassem argumentos sobre a narrativa como uma possibilidade metodológica, tomando-a num sentido mais aproximado de Snyder (2004), Arfuch (2002) e Larrosa (2002).

Snyder (2004) apresenta a narrativa como é vistas nesta tese, ou seja, como discurso presente em todas as culturas humanas. É na narrativa – e não fora dela – que construímos discursivamente nossas diferentes realidades, o que implica a organização discursiva de nossas experiências como modalidade de discurso em seu processo dialógico e produtivo com o contexto. O que significa focalizar as relações de poder que se estabelecem no encontro entre perspectivas sócio-culturais distintas – no caso desta tese, a perspectiva sócio-cultural surda (subalterna) e a perspectiva sócio-cultural ouvinte (de herança dominante). Dentro da perspectiva das relações entre sociedades de poder desigual, algumas discussões realizadas sob a bandeira do pós-colonialismo – num enfoque pós-estruturalista gerado dentro do contexto das lutas coloniais – tornam-se fundamentais para a análise das narrativas surdas.

Para Arfuch (2002, p.25), “o próprio tempo se torna humano na medida em que é articulado na forma de narrativa”, e o contar de uma história não expressa simplesmente um dado acontecimento, o contar é uma prática constitutiva de identidades: “é sempre a partir de um agora que o passado adquire sentido, numa correlação sempre diferente – e diferida – sujeita às transformações da narrativa”. O momento da narrativa é o momento presente da enunciação, só esse momento permite a narração. As narrativas organizam de diferentes maneiras, e em muitas direções, as experiências coletivas e individuais, e são produzidas na relação entre sujeitos e entre distintas maneiras de olhar as coisas.

É oportuna a afirmação de Rorty (*apud* Arfuch, 2002), para quem as narrativas não apenas permitem ordenar experiências, mas também abrem possibilidades amplas de produção de “outros mundos”, estrangeiros a nós. As experiências que se ouvem e que se narram sobre diferenças têm o potencial de desestabilizar, atualizar e fazer emergir indagações entre os interlocutores. E essas experiências são indissociáveis das possibilidades de ampliar perspectivas e de produzir outros conhecimentos.

Esse traço metodológico que os autores apresentam para a narrativa como busca de fragmentos da memória sobre questões que nos atravessam e o pensar sobre elas, sem a preocupação da reconstituição da história, mas a partir de um *a priori* histórico, encontra-se com os interesses desta pesquisa e é muito afeito à modalidade de discurso sinalizado do jeito surdo em sua subjetividade e à construção de sua história como grupo social.

Esse encontro se dá no sentido percebido por esses autores, como bem se apresenta no pensamento de Larrosa (2002, p.69):

Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de discontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si,

As narrativas surdas a serem selecionadas, a meu ver, podem estar de acordo com aquilo que Larrosa (p.55), inspirado em Foucault, chama de enlace entre ‘subjetividade’ e ‘experiência de si mesmo’. Entendo que, nas suas narrativas, os surdos podem prestar conta de si e do seu olhar sobre questões curriculares da educação bilíngüe, possibilitando a expressão de uma diferença cultural e lingüística enunciada.

No rastro desses autores, entende-se as narrativas como um tipo de discurso, não desconsiderando que existem variadas formas de abordagens narrativas, mas aqui utiliza-se esse termo para designar as narrativas sinalizadas, os contos, como diz Larrosa (2002). Usam-se as narrativas para demarcar experiências que passaram por cada sujeito aqui participante, o que aconteceu e o que tocou em cada um nesse tempo marcado pelas questões da educação bilíngüe para surdos. Como dito antes, sem preocupar-se em marcar uma análise histórica de quando e onde se constituíram as narrativas, mas sim em perceber como elas possuem efeitos sobre as identidades, quem somos, devemos ser ou fazer.

1.2.2.1 Procedimentos e sessões dialogadas: a captura das narrativas

Os critérios para convidar os professores surdos para esta investigação foram a sua participação na construção da proposta de educação bilíngüe no IF-SC (LIBRAS e Língua

portuguesa) e o traço identitário que Gladis Perlin (1998a, p.63)³⁸ denomina de “identidade política surda” – para a autora, “trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.”

O grupo de narradores iniciou composto por cinco (5) professores surdos que ministram a disciplina de LIBRAS para diferentes cursos, entre outras disciplinas (Geografia, Matemática, Ciências, etc). Essas disciplinas são bem diferenciadas entre eles. A experiência profissional dos professores também é variada, vai de três (3) a dez (10) anos de atuação na Educação; há duas categorias funcionais: duas (2) professoras e um (1) professor efetivos e uma (1) professora e um (1) professor substituto. A formação dos professores é em nível superior, sendo a maioria pós-graduada ou em curso: (1) Graduado, (1) Especialização e (3) Mestrado. Ao longo da pesquisa, os professores substitutos finalizaram seus contratos de trabalho com o IF-SC, justificando o impedimento de continuarem suas participações na pesquisa por assumirem outros compromissos profissionais.

Dentre os professores que continuaram na pesquisa, uma é de Porto Alegre e passou a residir em Florianópolis com seu ingresso como professora efetiva do IF-SC, sendo os outros dois residentes permanentes. Os três participam do NEPES como pesquisadores. Para apresentação das narrativas definiu-se, por sugestão dos professores, não identificar a autoria das narrativas, sendo designados NARRADOR 1, NARRADOR 2 e NARRADOR 3 quando se recorrer aos excertos/fragmentos para os capítulos de análise apresentados na Parte B da tese.

Constituído o grupo, utilizamos o procedimento de montar uma composição de fotos escolhidas por eles, em seus acervos particulares e no acervo do NEPES, que seriam motivadoras para a produção de suas narrativas em futuras entrevistas. As composições de

³⁸ Perlin (1998) , em sua dissertação de Mestrado, procurou (re)construir, conforme o título indica (*Histórias de vida surda: identidades em questão*), a heterogeneidade surda. A autora descreve pelo menos cinco representações de identidades: *identidades surdas* assumem os aspectos políticos da diferença, recriam a cultura visual, militam pelo específico surdo e têm consciência das implicações de sua diferença em termos políticos e sociais; *identidades surdas híbridas*, constituídas por pessoas que se tornaram surdas, mas “conhecem uma forma ontológica de existir através da experiência da audição”; *identidades surdas de transição*, constituídos de surdos que “foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda [...] e ficam com seqüelas de representação”; *identidades surdas incompletas* negam a representação surda, consideram a ouvinte superior e tentam reproduzi-la; *identidades flutuantes*, que não partilham nem da comunidade ouvinte, e nem da comunidade surda, por não dominarem nem o português e nem a língua de sinais, permanecendo em uma condição intervalar.

fotografias³⁹ rememorando o contexto de nossas atividades curriculares da proposta de educação bilíngüe nos levariam a eixos aglutinadores a serem problematizados quanto a alguns aspectos políticos da diferença surda nos saberes da escola para a comunidade surda. Suspeitava-se que, dessa maneira, teríamos um primeiro exercício capaz de estabelecer conexões de orientação para as sessões coletivas, as narrativas propriamente ditas para alcançar a materialidade de alguns aspectos que nos levassem à reflexão sobre a construção curricular bilíngüe segundo o olhar desse grupo de professores.

Vale salientar a dificuldade do exercício de selecionar as fotos trazidas e o seu agrupamento primeiramente por mim, depois de exaustivas observações. Esse momento teve como fim estabelecer eixos norteadores que permitiriam levar às sessões dialogadas, para chegar posteriormente às narrativas surdas. Antes, porém, das sessões, em avaliação, optamos por duas composições (composição visual de cada entrada dos Capítulos de análises 3 e 4), após extensas e exaustivas discussões, em função da particularidade de cada olhar. Alcançamos esse acordo frente a indicativos que diziam alguma coisa sobre o objeto de estudo, ou seja, motivar a orientação das *narrativas sobre a proposta bilíngüe em construção no que tange às questões curriculares vivenciadas pelos próprios professores*. Com esse procedimento, optamos por dois eixos: eixo 1 – As linguagens e a comunicação visual do surdo; e eixo 2 – Espaços de conflito entre a proposta curricular bilíngüe e a política inclusiva.

Cada um dos eixos levou a sessões dialogadas coletivas, que foram transcritas na modalidade escrita da língua portuguesa. Para tanto, foram elaborados esquemas⁴⁰ (Anexos II e III) norteadores das sessões coletivas. Com essas transcrições prontas chegou o momento de escolher os excertos que “costurassem” a tessitura dos capítulos de análises. Nesse caminhar pelas leituras das narrativas já traduzidas, aconteceram, paralelamente, leituras de autores, vozes interlocutoras, propiciando outros destaques, ou seja, outros enunciados que emergiam dos materiais e me balizaram na produção da narrativa que constitui a tese.

Em cada enunciado novo que se apresentava nessas narrativas, os escritos de Foucault (1988, p. 56) faziam mais sentido para mim. O autor escreve sobre “os discursos como um

³⁹ Considero relevante esclarecer que as composições fotográficas não têm a intenção de contar a história até aqui construída da Proposta Bilíngüe do IF-SC. E não estou entendendo essa forma de utilizar o texto fotográfico como tema de investigação ou mesmo como fonte de dados, à maneira como são utilizadas, por exemplo, na pesquisa de Lopes (2002) e Rangel (2004) na educação de surdos. Portanto, não há intenção de análise das fotografias, o que poderia ser uma opção, conforme sugere Galano (2006), mas não é o objeto de estudo desta investigação. Ver GALANO, A. M. Iniciação à pesquisa com imagens. In: FELDMAN-BIANCO, B. & MOREIRA LEITE, M. (Orgs.) *Desafios da imagem: Fotografias, iconografias e vídeos nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 173-193.

⁴⁰ Utilizo o termo “esquema” numa aproximação do que, segundo a definição de Lüdke e André (1986, p.34) constrói a entrevista chamada semi-estruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações”.

conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala”. A busca dos enunciados do discurso em forma de narrativa impele a olhar para além da simples referência às “coisas” e mera utilização de letras, palavras e frases (traduzidos das narrativas). Essa busca vai se refinando na medida em que vamos nos apropriando de referenciais teóricos e processando as leituras por meio de exercícios de escrita e de falas. Falar e escrever ajudam a organizar o que vemos e a criar formas de explicitar o que estamos vendo.

O sentido desse *mais* “que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala” está intimamente ligado à compreensão que a narrativa assume nesta pesquisa, principalmente pelas questões que, de modo especial, permitem pensar algumas elementos curriculares pelo viés da diferença cultural surda, como meio de capturar o significado que a cultura imprime na alteridade e nas “almas” dos sujeitos, tanto quanto o “que é impresso na materialidade de seus corpos” (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p.84). Os autores usam o termo no sentido dado por Foucault no livro “Vigiar e Punir”, não são apenas objetividades e materialidades, são também cicatrizes, atravessamentos que constituem subjetividades nos indivíduos. Segundo os autores, são “[...] também, impressões que, ao informarem sobre como o outro me vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro”.

São compreensões na perspectiva relacional de produções de discursividades geralmente simplificadas quando as pessoas ou especialistas costumam polarizá-las em positivas e negativas. São discursos negados, atravessados por um caráter de validade que agride aqueles que os olham. Nesse caso, apenas alguns são vistos como “os verdadeiros”, sujeitando outros a práticas corretivas com a finalidade de normalização (LOPES & VEIGA-NETO, 2006).

Assim se elegem classificações de sujeitos aceitos no grupo dos incluídos; elas definem também os sujeitos que não podem pertencer a tal grupo. Essa invenção de fronteiras discursivas imateriais mantém uma geografia segregacionista que se realimenta dos padrões sociais em vigência, produzindo os grupos incluídos/excluídos. O sentido dado para a cultura nesta pesquisa não foi o de algo que possa ser comum, “semelhante” em nossa brasileiridade, mas de algo em que há diferenças e elos identitários que constituem os surdos e os unem como uma outra comunidade brasileira e produzem saberes a serem considerados nas questões curriculares.

A dinâmica de construir a pesquisa no processo imprimiu o procedimento de sessão coletiva para cada construção dos capítulos, a partir de análise das narrativas, reorientando os eixos escolhidos algumas vezes até a definição dos eixos 1 e 2 citados.

CAPÍTULO 2

ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIFERENTES DISCURSOS QUE PRODUZEM SENTIDOS

*Será impossível a tarefa de educar na diferença?
Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto
implica formatar por completo a alteridade, ou regular,
sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a
sensibilidade*
(DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p.137)

2.1 TRAJETÓRIAS CRUZADAS NO ENCONTRO COM O OUTRO

Esta pesquisa tem como princípio, desde a idéia inicial do projeto e suas metamorfoses até os primeiros escritos da tese, a forma compartilhada, resultante da relação pesquisados-pesquisador. Inclusive naqueles momentos que são aparentemente tão individuais, como a difícil tarefa de traçar os caminhos para as questões da pesquisa, sempre tão semoventes ao longo desses anos de doutorado, a geração de dados e o mergulho para a tessitura da trama dos capítulos de análises.

A atuação com os professores e pesquisadores integrantes da proposta de educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) do IF-SC oportunizou o entrelaçamento de nossos discursos, iluminados por leituras que levaram à escolha de um referencial teórico-metodológico em consonância com a teorização proposta nesta pesquisa. À medida que vou lendo, escrevendo e trabalhando com os professores surdos, os discursos que problematizam a educação de surdos se interpretam e se recriam.

Refiro-me, ao falar da pesquisa e do discurso, à acepção de Bakhtin de pensar sobre a especificidade das ciências humanas e à acepção de Foucault sobre a compreensão do homem como sujeito produto e produtor de discursos. Nesse sentido, o texto do pesquisador é texto sobre texto, é discurso sobre discurso. A pesquisa é sempre um encontro de textos (discursos dos pesquisados-pesquisador e autores que são referência das leituras). Nessa direção, o texto das ciências humanas é lugar de encontro de discursos. É um encontro tenso, pois reflete a presença de muitas “vozes”. No que se refere aos pesquisados-pesquisador, nem sempre esse diálogo é simétrico, pois “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua

problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM 2006, p. 98-100). Como bem relata Bakhtin (2003, p. 311):

A complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

O encontro de sujeitos a que faço alusão não se reporta somente ao momento desta pesquisa, mas a uma marca dos integrantes do NEPES, primeiramente só formado por professores ouvintes. O contato com outros textos/discursos trazidos por sujeitos surdos e ouvintes circulantes na área de educação de surdos levou à ruptura com algumas das velhas “certezas” ancoradas em padrões e interpretações da compreensão da “deficiência” conhecida nos paradigmas da educação “especial”. Acenou também para a busca de outros olhares, entre eles a inserção do professor surdo no NEPES, permitindo-nos focar outras lentes – lentes que, num primeiro momento, eram despercebidas, mas que cada dia mais nos mobilizam e nos aproximam de outra postura e outro modo de ver a diferença cultural numa proposição de Educação Bilíngüe para Surdo.

Meu encontro com os alunos surdos e a participação como integrante do NEPES estão imbricados com a minha trajetória profissional no IF-SC, constituída por algumas atuações como professor-pesquisador na área de educação que geraram reflexões e indagações para possíveis pesquisas. A participação no NEPES, fato que me levou a propor esta pesquisa, teve início atuando como professor de Biologia nos cursos em que ingressaram alunos surdos no IF-SC, *campus* de São José.

Era o começo de inúmeras discussões internas de relevância para os surdos e ouvintes quanto à política educacional inclusiva e à pertinência da escola de ouvintes para alunos surdos, além da busca de alternativas pedagógicas com outros professores para atender suas especificidades durante as atividades em sala de aula e extraclasse, mediante estudos que tinham como foco a educação de surdos.

Tais discussões fazem ressoar as palavras dos autores da epígrafe citada no início do capítulo e despertam reflexões sobre algumas questões curriculares que envolvem o recente apelo e estratégia da política inclusiva para os surdos brasileiros. Educar na diferença, portanto, é uma impossibilidade? No caso do sujeito surdo, talvez a resposta possa ser sim, se

pensarmos nas situações educacionais que se baseiam em estereótipos que inscrevem a diferença cultural surda na condição de deficiência, e assumem posições comprometidas com o projeto de educação que opera no sentido de alcançar a essência do sujeito para “normalizá-lo”. Mas também pode ser não, se rompermos com o projeto de educação moderno ocidental e assumirmos posições que não estejam comprometidas com as representações fixas da alteridade.

Percebe-se hoje que esse era o grande embate das discussões ao longo da construção da proposta de educação bilíngüe no IF-SC, o projeto de educação tendo por pauta a diferença na escola, frente à cultura surda que se apresentava para a comunidade escolar. A escolha de um grupo de professores por educar na diferença gestou o NEPES, que optou pela cultura e não pela essência, como bem explica Lopes (2006, p. 87): “Na ordem da essência, entre outras coisas, inscrevem-se o *necessitarismo* e a *impotência* do sujeito; na cultura, inscrevem-se a *contigência*, a *intencionalidade*, a *identidade* e a *luta*” (grifos no original).

As discussões no IF-SC evidenciaram duas concepções por parte dos profissionais ouvintes frente aos alunos surdos: a primeira professava a impossibilidade do surdo em aprender; a segunda fazia a apologia da não implicação, ou seja, a crença em que o “problema” deveria ser trabalhado apenas em instituições “especiais”. Ambas expressam concepções que excluem alunos surdos dessa instituição educacional profissionalizante. Estávamos diante da “inclusão” que exclui. Na primeira, a diferença reduzida à diversidade instaura a tolerância da escola para todos, e o dever de acolhê-los em seu espaço físico, mas não no seu espaço educativo/cognitivo. E na segunda, a diferença aos olhos do senso comum, uma “deficiência”. A escola entende a diferença surda como um caráter de anormalidade e de estranheza. Ambas as situações banalizam a diferença, pois apresentam sugestões “eficientes” para a alteridade excluída – a noção de “inclusão” salvacionista e imediatista.

Entre as alternativas de resistência⁴¹ a essa exclusão/inclusão do aluno surdo, tive a oportunidade de participar de um projeto pedagógico⁴² de acompanhamento extraclasse desses alunos e de um grupo de estudos sobre a Educação de Surdos. Esse grupo acenava para pensar a diferença cultural distanciada da noção de “cultura” única, dominante e excludente (re)produzida na educação, conforme apresenta Veiga-Neto (2003, p. 7):

⁴¹ Refiro-me à imposição da língua e cultura ouvinte para o sujeito surdo. Bhabha (*apud* PERLIN, p. 1998) diz que colocar a questão colonial significa ter em conta a problemática da diferença cultural e racial. Para ele, posicionar-se contra essa diferença significa colocar na prática a autoridade e o poder discriminatório, através de estratégias discursivas e físicas.

⁴² O projeto era denominado Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, sendo constituído por um grupo de trabalho composto por professores de Matemática, Português, Lingüística, Biologia, Informática e Terapia da Fala.

A modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos.

Uma epistemologia monocultural, defensora de um sujeito centrado e único, previsto pelo pensamento moderno ocidental, como também de uma concepção de sujeito inacabado que deve ser, a partir da intervenção direta de pedagogias terapêuticas e disciplinares viabilizadas pela escola, levado a um “estado de consciência” capaz de retirá-lo da “menoridade”. E, porque não dizer, “normalizá-lo” e subjugar-lo para que se torne “parte integrante de um *corpus* governável porque disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e de agir” (COSTA, 2005, p.42).

A educação de surdos, se direcionada por políticas educacionais, por políticas lingüísticas e intervenções pedagógicas que fixam o sujeito em certa posição, como um exótico “outro”, nega a possibilidade de problematizar sua própria posição histórica e política. Engendra-se uma representação do “outro” que permite, assim, subjugar-lo, capturando-o em significados que, de acordo com a linha argumentativa de Costa (2005, p.44), revelam uma “peculiar forma de exercício da cultura política intelectual moderna.” É com essa face de “outro”, inventada a partir da ótica de narradores que se colocam em posição de “superioridade” ou negação cultural em relação aos sujeitos diferentes, que se proclama a escola para todos.

A escola para todos passa a atender a uma legião de estudantes atenta e disposta a colocar-se com suas próprias narrativas, passando a exercer suas possibilidades de resistência a essas representações de si e de suas histórias como grupo social. Tal embate obriga a escola a voltar-se a políticas educacionais, lingüísticas e intervenções pedagógicas levadas a efeito por narradores soberanos que perpetuam os discursos modernizadores da escola, levando à existência recorrente e permanente de um “outro” subjogado. É no currículo escolar que está o espaço de circulação das narrativas, mas, sobretudo, também é nesse espaço que se instaura a competência das estratégias das políticas educacionais para concretizar um projeto de “sujeito” para um projeto de sociedade. Nesse sentido, pensar a educação e questões curriculares coloca necessariamente em pauta as nuances políticas em que estão sendo construídas.

Uma boa alusão ao projeto de educação moderna pode ser encontrada na pesquisa de Mestrado que realizei e teve por objeto de investigação as implicações da política educacional

de integração/inclusão no processo de ensinar e aprender do aluno surdo na escola regular da região da Grande Florianópolis. Em suas narrativas, os participantes, todos egressos surdos de algumas escolas ditas inclusivas, percebem-se submetidos a pedagogias que primavam pelo apagamento das diferenças, entendidas como desvios, problemas e anormalidade, como expressou um dos participantes: “[...] O processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, pensar como ouvinte” (MACHADO, 2008, p. 152). Esses sujeitos, com narrativas de si e de sua história de escolarização, problematizam e expõem a recorrência dos embates frente à representação do “outro” subjacente às políticas inclusivas fundadas na posição de superioridade cultural dos narradores “normais”, desconsiderando a diferença, qualificando-a como anormalidade e deficiência.

A pesquisa revela a face desse “outro” surdo, inferior e incapaz no desempenho escolar, que se aplica não só aos “deficientes auditivos”, mas a tantas outras identidades fixadas e diferenças negadas nos saberes escolares do currículo na escola inclusiva. No caso dos alunos surdos da pesquisa citada, as questões curriculares, a prática e o discurso da inclusão se transformaram numa experiência sistemática de exclusão, ou, nos termos de Skliar (1999), de “inclusão excludente”.

A escola é de todos, mas o surdo deve investir os seus esforços para atingir o modelo ouvinte, rejeitando dessa forma sua língua de sinais, sua identidade individual como surdo e sua diferença cultural. Mesmo que alocado nela, coloca-se para ele a tensão de disputar sua representação com o ouvintismo que o inventou como “deficiente”, caracterizada por Skliar (1998, p.15) como um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” O autor alerta para as práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do “eu” surdo. Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, “normalidades” ouvintes.

A difícil e maravilhosa peculiaridade da história surda como grupo social vem sendo “reescrita de geração a geração” (WRIGLEY, 1996). Mesmo que entre os surdos muitos não tenham conseguido romper com as representações da sociedade ouvinte majoritária sobre eles, sempre houve aqueles que trouxeram outras narrativas. Por eles colocaram-se em cena as muitas identidades surdas e os hiatos entre aqueles que se narram pelas idéias ouvintistas e aqueles que se narram como sendo surdos e proclamam sua diferença, inscrevendo-a nos debates culturalistas. Além daqueles que em determinados momentos se identificam como deficientes e em outros como sujeitos que se reconhecem na cultura surda.

No atual cenário da política inclusiva, em que a língua de sinais é uma premissa para a educação, o desafio está em propor a educação bilíngüe descolonizada do currículo ouvintista, isto é, assumir com a comunidade surda e profissionais surdos as representações desses sujeitos como um grupo cultural específico, com um currículo organizado por e para surdos, uma escola que prepare os alunos para um mundo em que o surdo tenha sua diferença cultural reconhecida para além do discurso da tolerância.

As questões curriculares estão sendo construídas e reconstruídas cotidianamente em muitas salas de aula de alunos surdos, através da experiência de alunos e professores surdos, que transforma esses sujeitos, que propõe outras relações, outras práticas, práticas outrora impensados que possibilitam que a surdez seja narrada a partir do olhar surdo (LOPES, 2007). A resistência da comunidade surda, juntamente com os pesquisadores, professores surdos e ouvintes, assim como a presença do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais – TILS, pode configurar mudanças importantes na discussão curricular da educação de surdos.

Buscar entender as manifestações políticas dos surdos marcou minha trajetória profissional e me levou a esta proposição de pesquisa. Minha participação junto à comunidade surda em alguns eventos, entre seminários, congressos, palestras com enfoque na educação e na cultura, entre outros, também constituíram meu currículo de doutorando. Considero que esses conhecimentos e saberes também contribuíram para as indagações que me conduziram neste processo de pesquisa. Não saberia eleger, dentre tantos acontecimentos pessoais, profissionais, acadêmicos e de militância, uma hierarquia de importância na minha constituição.

A aproximação da comunidade surda para além das atividades de ensino, ainda no período do Mestrado, colocou-me diante da diferença surda de forma muito peculiar. Refiro-me à experiência de ocupar uma cadeira de representante dos educadores no Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos – FDDS⁴³. Nessa organização não governamental, discutíamos com os representantes dos pais de surdos, dos movimentos sociais surdos e professores como articular e propor estratégias de ação visando a mudanças na área da Educação de Surdos. Era o desvelar de um grupo social e suas “vozes” a refazer-se e a

⁴³ O FDDS era composto por três surdos da Associação de Surdos de São José; três surdos da Associação de Surdos da Grande Florianópolis; dois professores de surdos; dois pais de surdos e dois intérpretes. E organizava-se discutindo e propondo ações que levassem a fortalecer a politização da comunidade surda e a articular com o poder público políticas educacionais a partir das diferenças surdas, Ver: MARTINS, E. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UFSC, 2005. p. 115-125.

ressurgir, como aponta Wrigley (1996, p.25), tentando descrever a surdez e sobre o sujeito surdo num contraponto à concepção iluminista:

A Surdez é um país cuja história é reescrita de geração a geração. Isto ocorre em parte por causa da condição de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem as histórias dos surdos. As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente **ressuscitadas** e refeitas dentro de cada geração (grifo meu).

Meu envolvimento com a educação de surdos ocupou minha atividade integral de trabalho, abrangendo ensino, pesquisa e extensão. É impossível separar a experiência profissional e de pesquisador do papel de proponente desta pesquisa de doutorado. E tudo isso se junta na produção deste texto. Do lugar de onde se fala e para esta pesquisa, a educação de surdos se mistura com atividades profissionais e acadêmicas, práticas e teorias constituem esse processo de vida e de pesquisa, e nele são constituídas. Esse movimento levou a escolhas teórico-metodológicas que permitissem pensar questões curriculares da educação bilíngüe que se define, ou melhor, na forma de representarmos e de narrarmos os sujeitos surdos.

Nesse lugar de reflexão, assumir os aspectos políticos e culturais implica colocar em perspectiva os saberes de quem os produz e é produzido nas relações sociais, bem como os efeitos do trabalho daqueles que estão construindo a Proposta de Educação Bilíngüe.

2.2 REFERENCIAIS DE ESTUDO E POSSÍVEIS REDES CONCEITUAIS

Ao abordar a temática da construção de uma educação bilíngüe como proposta de educação de surdos no cenário da política inclusiva, fundamenta-se este estudo em bases epistemológicas sob a ótica dos Estudos Culturais articulados à perspectiva pós-estruturalista e, mais especificamente, dos Estudos Surdos em Educação. Vale-se também de algumas noções do princípio dialógico e da pesquisa em ciências humanas de inspiração bakhtiniana afinadas com essa epistemologia. Considera-se relevante trazer um pouco dos discursos que referenciam a rede conceitual norteadora dessa matriz teórico-metodológica. Ressalta-se ainda que se acredita, neste trabalho, como já dito anteriormente, na intraduzibilidade dos conceitos de “diferença” e de “cultura”, mas ele se filia a urgência de refletir sobre a complexidade dessas questões.

Os Estudos Culturais situam-se no espectro de inúmeras tendências intelectuais, tendo surgido no contexto da sociedade inglesa, particularmente na Universidade de Birmingham. Sua fundação é atribuída a William, Thompson e Richard Hoggart. Tais fundadores convergem no que se refere à preocupação com as relações entre sociedade, história e cultura. Dizem eles que, através da análise da cultura, é possível reconstruir os comportamentos do homem e da mulher que produzem (e são produzidos por) práticas e textos culturais de uma dada sociedade. Tal alargamento no conceito de cultura para abranger práticas e sentidos cotidianos propiciou que todas as expressões culturais passassem a ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história (ESCOSTEGUY, 2001).

Escosteguy (2001, p. 26) diz que:

É possível apontar daí duas grandes reorientações na análise cultural proposta pelos estudos culturais: o padrão estético-literário de cultura, ou seja, aquilo que era considerado “sério” no âmbito da literatura, das artes, e da música passa a ser visto apenas como *uma* expressão da cultura. Esta refere-se, então, a um amplo espectro de significados e práticas que move e constitui a vida social. O fato de se alargar o conceito de cultura, incluindo práticas e sentidos do cotidiano, proporcionou, por sua vez, uma segunda mudança importante: todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história (grifo no original).

Os Estudos Culturais, articulados à perspectiva pós-estruturalista, modificam a tradicional concepção de cultura, entendendo-a como um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno dos significados constituídos em, por e com a sua realidade, e esses significados produzem identidades. Nessa perspectiva, não se pode falar em alta cultura, em uma única cultura que remeteria à essência de um sujeito centrado, mas em culturas diferentes, de diferentes grupos sociais, que representam a forma como as pessoas desses grupos dão significado ao mundo. O entendimento de cultura é aqui apresentado na linha proposta por Hall (1997), que está preocupado com a produção e o sentido das práticas, com a troca de significados entre os membros de uma sociedade. Em qualquer cultura, entretanto, há uma extensa variedade de significados sobre as coisas, eventos ou pessoas, e várias formas de interpretá-las e significá-las. As interpretações e significados variam, sem dúvida, em função das nossas posições de sujeitos, das nossas identidades e das hibridizações culturais que se constituem.

Lopes (2002) alerta para essa necessidade de entendimento de cultura, alinhada no referencial foucaultiano, e discute idéias de poder que se apresentam em um fluxo contínuo,

proveniente de diferentes articulações sociais instáveis. O poder, entendido através da noção de rede, produz coisas, sujeitos, comportamentos, conhecimentos que estão imbricados com essas produções e trazem a resistência. Conforme a autora (2002, p.29):

Poder e resistência, incorporados à noção de trama social, exigem uma retomada do conceito de cultura. (...) Nesse contexto, a cultura passa a ser entendida como um conjunto de processos através dos quais grupos são definidos e construídos. **Cultura passa a inscrever-se em uma dimensão política** (grifos meus).

Os Estudos Surdos, articulados aos Estudos Culturais, reconhecem, então, a existência de uma cultura surda e se constituem em um território de investigação educacional no qual o termo “surdez” pode ser discutido, apontando a arbitrariedade de inúmeras demarcações históricas consagradas na modernidade, através de suas metanarrativas, que pretendem estabelecer verdades definitivas e generalizantes, e de binarismos nos quais o segundo termo sempre é desvalorizado em relação ao primeiro, ou seja, o segundo não existe sozinho, mas sim dentro do primeiro, dependendo dele e sendo sua imagem negativa, sua inversão. Defende-se que não há a predominância de um termo sobre o outro, pois eles são mutuamente dependentes. Assim, não há a necessidade de se estabelecer o binarismo entre ouvinte/normal e surdo/anormal nem de entender o surdo através de uma narrativa mestra que o localiza a partir da sua suposta anormalidade (SILVA, 2001).

As grandes verdades, ou as metanarrativas, concretizadas na elaboração de filosofias educacionais, são uma forma de perceber a educação dos sujeitos dentro do paradigma moderno da ciência, que caracteriza os sujeitos em oposições binárias (ouvinte/surdo; branco/negro; rico/pobre, entre outros) esquecendo ou negando a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito (THOMA, 1998, p. 136).

Entende-se, na compreensão proposta por Silva (2000), que a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação – cultural e socialmente atribuída, expressa por meio da representação. A representação, por esse viés, é entendida como marca ou traço visível, exterior. Como parte desses sistemas de significação, estão os sistemas lingüísticos e culturais: arbitrários, indeterminados e vinculados a relações de poder. Nessa linha de raciocínio, pode-se superar a fixação das identidades e questionar as oposições binárias nas zonas fronteiriças entre surdos e ouvintes, que colocam em evidência a instabilidade da identidade, sendo esse o *locus* do “acontecimento crítico”.

Orientando-se pelas proposições dos Estudos Culturais, os processos identitários são marcados pelas subjetividades. O surdo, nesse sentido, é um sujeito que se constitui pela sua cultura surda – sua língua de sinais, sua experiência visual, suas significações comunitárias, sua organização política. Portanto, não precisa estabelecer comparações com o ouvinte para pensar sua diferença, mas baseia-se na relação com seus pares surdos. Essa pode ser outra maneira de inventar e contar a história e a diferença cultural surda, pensando sobre a norma que se estabelece no interior da comunidade surda. Usa-se “norma” no sentido atribuído por Chiella e Lopes (2005, p.3): “É na norma surda que deve estar sendo gerada a média para que possamos estar avaliando os surdos e determinando se esses estão enquadrados dentro do que o grupo específico pensa ser normal, problemático, anormal, etc.”

Os surdos são submetidos a inúmeras tentativas de “normalização”. Pela lógica binária, ele sempre deverá ser o mais parecido possível com o “normal” – o ouvinte –, confirmando a “certeza moderna” da normalidade ouvinte. Desconsidera-se sua diferença cultural como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão às suas experiências⁴⁴ constituem a sua cultura, que contém a prática social dos surdos e os significados que eles atribuem a essa prática.

A diferença cultural surda era pouco considerada nas questões curriculares da educação escolar dos surdos, geralmente fundamentadas em representações colonialistas que narravam a surdez como uma deficiência passível de medicalização e de normalização. Esse viés colonialista presente na história da educação dos surdos nos faz pensar hoje que essa ideologia dominante pode estar subjacente em uma proposta bilíngüe.

A abordagem dos Estudos Surdos, ao vincular-se aos Estudos Culturais, filia-se às suas principais categorias de pesquisa: a discussão sobre o gênero e sexualidade, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, política de identidade, identidade e diferença, alteridade. A relação de tópicos abordados nesse campo teórico é, entretanto, impossível de ser delimitada, assim como não é possível fazer um fechamento em torno daquilo que venha a constituir os interesses políticos e teóricos desses estudos. Eles estão envolvidos tanto com a discussão teórica quanto com a política, e a cultura é tanto o objeto de estudo e o foco no qual se dão as análises quanto o terreno de intervenção política. E tais estudos também devem ser vistos abrangendo posições e estratégias distintas em contextos específicos. Devido à sua vinculação

⁴⁴ A experiência aqui é definida no sentido foucaultiano (p. ex., seus estudos sobre a loucura, ou sobre a sexualidade), em termos da experiência de sujeitos historicamente enraizados e no modo como essa experiência se fundamenta no discurso filosófico e científico.

explícita a interesses sociais e políticos que sinalizam muitas lutas e tensões de diversos grupos sociais, as pesquisas que se colocam sob esse olhar buscam compreender diferentes manifestações culturais que definem o rompimento da dicotomia entre alta e baixa cultura e enfatizam a idéia de resistência presente nas dimensões das classes populares (LOPES, 2002).

Essa epistemologia dos Estudos Culturais abriu caminhos para campos teóricos sobre a alteridade surda e suas relações com perspectivas do Pós-Colonialismo, e estas se dão a partir de uma leitura que destaca as semelhanças nas relações entre o colonizador e os colonizados, na história do imperialismo eurocêntrico, com as relações estabelecidas entre ouvintes e surdos. Halan Lane (1992) faz uma importante comparação sobre o que os colonizadores belgas (europeus) pensavam a respeito dos nativos do Burundi (africanos) e o que os defensores do oralismo pensam a respeito do surdo. O autor atribui às comunidades surdas a condição de colonizadas, empregando o termo no sentido dado por Foucault quando se refere à colonização do corpo pelo Estado. Para Lane, as comunidades surdas sofreram essa opressão da mesma forma que outras culturas dominadas pelas potências imperiais.

Nessa linha crítica, supera-se a tendência inicial de categorizar o colonizado como vítima passiva do colonizador, numa ótica que tira o poder centralizado no colonizador; passa-se a examinar como as tramas sociais vão se fazendo em meio às diferenças, hierarquias e pressupostos conflituosos ou não, num processo, portanto, sempre em movimento próprio das sociedades que se encontram nas fronteiras entre culturas – aquilo a que Bhabha (1994) denomina “entre-lugar” e Pratt (1999), “zona de contato.” A escola, com suas questões curriculares para a comunidade surda, no Brasil, é uma instituição que se encontra exatamente nessa zona de contato entre a cultura surda e a cultura ouvinte brasileira.

A definição do que possa ser cultura segue na direção colocada por Hall (1977), que a entende como processo ativo em formação, contrariamente à tradicional concepção de cultura fundada na ótica herdada do humanismo cartesiano e do positivismo racional – aquela que a vê como bloco acabado e estático atrelado a determinado grupo social, sem margem para mudança. Atenta às histórias de subjugação, essa visão pós-colonial dos estudos culturais elabora, a partir das lições retiradas das experiências de vida de grupos subalternos, uma definição de cultura mais afeita à luta cotidiana por eles encenada. Dentro dessas relações, cultura é vista, conforme Bhabha, como “estratégia de sobrevivência.” Essa visão, como bem afirma Bhabha, está anos-luz à frente da visão de cultura como objeto de arte ou como noção pertinente ao campo da estética. Cultura passa a ser uma produção de sentido e de valor,

heterogênea e incompleta, muitas vezes composta por demandas e práticas inesperadas produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 1994, p. 172).

Nessa linha de raciocínio existe uma variação muito grande de posições políticas, teóricas e metodológicas que se identificam necessariamente com relações de poder significadas na cultura⁴⁵. Trabalhar nessa perspectiva é exercitar a compreensão das relações de poder e o nosso lugar dentro delas. Daí a possibilidade de aproximação com o pensamento de Michel Foucault (VEIGA-NETO, 2000).

Embarco na aventura desta pesquisa dialogando com alguns autores e aproximações desses campos teóricos, sabendo que corro riscos ao fazer cruzamentos conceituais dessa matriz epistemológica culturalista tão complexas. No entanto, entendo ser produtiva a tentativa de encontrar pontos de articulação.

Fazer essas articulações significa voltar-se para a reflexão segundo a qual as questões curriculares da proposta bilíngüe estão atravessadas por questões de poder. Não um poder centralizado, um poder repressor, mas um poder difuso, descentrado, que é produzido e produz os sujeitos a partir dos discursos, das supostas verdades que propõe, e principalmente pensar quem é autorizado a dizer essas verdades. Veiga-Neto (2000, p.40), ao aproximar o campo dos Estudos Culturais do pensamento de Michel Foucault, defende que:

ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais – esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault.

O conceito de poder formulado por Foucault (1988, p. 183) não é expresso somente por meio do exercício da autoridade de um indivíduo sobre outros, de uma classe social sobre outra ou do Estado sobre os indivíduos. Para ele, "o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia". Portanto, o poder não se concentra nos domínios políticos ou econômicos de determinadas instituições que atuam sobre os indivíduos, "o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles". Essas idéias foucaultianas⁴⁶ no desenvolvimento desta tese possibilitam-me perceber que muito do que teóricos de

⁴⁵ Julgo relevante esclarecer que destacar a cultura neste processo de investigação não significa negar que ela é constitutiva das práticas sociais que, por sua vez, possuem uma dimensão cultural. Seria uma análise reducionista. Mas coloca-se em foco o processo de significação, conforme Veiga-Neto (2000, p. 40): "O próprio processo de significá-la é um artefato submetido a permanentes tensões e conflitos de poder."

⁴⁶ Mesmo sabendo que o objeto de estudo, as problemáticas e as questões formuladas por Foucault são distintas do objeto que me propus a investigar, penso que as reflexões existentes nos caminhos trilhados pelo autor no intuito de analisar a história da loucura em muito contribuem para a percepção das concepções e práticas educacionais destinadas aos sujeitos surdos.

diferentes áreas escreveram sobre os surdos estava circunscrito ao que o autor chamou de discursos ou vontades de verdade. Segundo o autor:

[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (FOUCAULT, 1988, p. 183).

As colocações do filósofo em relação aos desdobramentos do poder e do funcionamento dos discursos na sociedade levam-me a refletir sobre a existência de novas possibilidades de argumentos para a apreensão e compreensão das relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no contexto educacional. Nesse sentido, vejo as questões curriculares da educação bilíngüe para surdos do IF-SC como uma zona de contato constituída de conflitos e relações de poder que colocam em debate as representações que foram pensadas, ditas e escritas sobre os surdos em diálogo com os próprios surdos.

A perspectiva dos Estudos Culturais caracteriza-se também por uma “hipercrítica”, de modo que devemos procurar desconstruir as metanarrativas que por tanto tempo sustentaram as relações de poder em nossa sociedade e analisar as culturas e suas produções, lançando um novo olhar sobre as questões a serem analisadas. É preciso, também, que estejamos atentos aos discursos que se constroem, pois os discursos produzem a “realidade” e são produzidos por ela; são construtores das identidades dos sujeitos, entendendo-se aí que não possuímos uma identidade única, mas somos constituídos por diferentes identidades. Segundo Veiga-Neto (2000, p.47):

Trata-se, assim, de uma crítica – à qual costumo chamar de hipercrítica (VEIGA-NETO,1995) – que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hipercrítica.

Há concordância ainda entre as idéias de Foucault e os Estudos Culturais em um ponto crucial em qualquer análise a respeito de representação e identidade: tanto aquele quanto estes compreendem o sujeito não como algo centrado, pronto, à espera de ser descoberto, descrito,

mas como construído pelas práticas discursivas produzidas por aqueles que se autorizam a narrá-lo. Dessa forma, esse sujeito passa a ser compreendido como descentrado, híbrido, em constante processo de deslocamento e construção. Conforme Hall (2002, p.12), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.”

2.2.1 O discurso e a representação em questão na educação de surdos

A representação resulta de um processo de produção de significados a partir da linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que a representação pode ser entendida como tradução, uma vez que tenta, através da linguagem, tornar o outro “decifrável”. Conforme diz Lopes (2002, p.159-160):

Toda representação é uma tradução que tem a pretensão de esgotar nos significados “todos” os sentidos possíveis de um significante. Na ânsia moderna do enquadramento e na nossa responsabilidade de “dar conta” de conhecer o outro para poder dizer dele, não conseguimos suportar que não se encerrem nos sintomas visíveis os sentidos que nos permitiriam encerrar o outro em um significado (grifos no original).

Como já mencionado, no campo dos Estudos Culturais, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. A representação, tal como um sistema lingüístico e cultural, é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados. Os mecanismos de fixação e manutenção das formas dominantes de representação da identidade e da diferença estão intimamente ligados a relações de poder: “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91).

Em nossas atividades cotidianas, estamos constantemente nos defrontando com pessoas, com acontecimentos que nos são estranhos (no sentido de não conhecidos). Com o objetivo de interpretá-los, de decifrá-los, produzimos representações a seu respeito, construindo-os através dos discursos. Conforme Foucault (1995, p. 56), devemos

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

No caso dos surdos, quem detém a autoridade de representá-los tem sido o discurso clínico, que os inscreve sobre a materialidade do déficit auditivo, descrevendo-os como corpos doentes e anormais, que não ouvem e por isso não se comunicam. O termo “deficiente auditivo” é largamente utilizado na literatura médica e, incorporados pela educação especial, é revelador desse modo de narrar os surdos, que se reproduz na família, na escola e nas relações sociais em geral.

Essas representações construídas discursivamente vão narrar esses sujeitos de tal ou qual forma, de acordo com uma relação de poder considerada por muitos incontestável: trata-se de um discurso impresso em um artefato cultural que detém o conhecimento. Essas representações, portanto, adquirem estatuto de realidade e dificilmente serão questionadas, como nos alerta Costa (2005, p.42):

[...] quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona; que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” (grifos no original).

Assim, podemos perceber que, na maioria das vezes, essas representações construídas discursivamente vão circular em nossa sociedade como “verdades”. Acredita-se que o que se diz do outro mostra como ele “realmente é”. E no momento em que esse outro se vê “retratado”, representado de tal forma, passa a se constituir dessa maneira. Passa a construir uma identidade que esteja de acordo com essa representação produzida sobre ele a partir do olhar do outro. Por esse motivo, dizemos que qualquer artefato cultural: o livro, o texto, a fotografia, o teatro, o desenho, o currículo etc, através da linguagem, seja ela verbal ou não, produz os sujeitos por ele interpelados. E aí reside a motivação que me levou a realizar esta pesquisa: enquanto olharmos para os surdos como inocentes “anormais” e “deficientes”, estaremos colaborando para a construção de identidades a partir de representações que os discriminam e excluem da escola. Tomando novamente emprestadas as palavras de Lopes (2002, p.158):

Os sistemas de representações, ao construírem os lugares onde os indivíduos e/ou grupos se posicionam ou são posicionados, articulam respostas para questões acerca de “quem sou eu?”, “o que eu posso falar ou ser?”, “o que eu preciso para ser aquilo que dizem que devo ser?” ou, ainda, “que espaços, instituições posso/devo ocupar?”. As práticas articuladas na significação e os processos simbólicos são construídos em meio às relações de poder que nomeiam, que descrevem, que classificam, que identificam e que

diferenciam. O acesso a qualquer identidade é sempre mediado pelo discurso e pela linguagem (grifos no original).

O discurso que categoriza os surdos como corpos anormais e sujeitos sem linguagem (já que nas formas dominantes de representação a língua de sinais não é considerada língua) não lhes deu outro caminho senão um lugar de subordinação na sociedade, já de início marcado pelo insucesso escolar historicamente vivido pelos surdos.

Essa produção discursiva e social da surdez tem como um de seus efeitos o permanente fracasso escolar dos surdos, cujas causas, de acordo com Skliar (1997b, p.12-13; 1998, p.50), podem ser configuradas nos seguintes aspectos: baixas expectativas pedagógicas dos educadores de surdos, que acabam sendo incorporadas pelos próprios surdos; as várias "formas de colonização do currículo", na medida em que, nos projetos e programas de cursos, não se contemplam as especificidades lingüístico-culturais da comunidade surda; a supremacia do clínico sobre o pedagógico; o desconhecimento (ou não reconhecimento) das estratégias de ensinar e aprender dos surdos; a não participação dos surdos e suas comunidades nas discussões e decisões pedagógicas nas diferentes instâncias de poder (governamental e institucional).

Segundo a análise cultural, na noção de representação concebe-se a realidade como construída discursivamente; logo, são as práticas discursivas o centro da análise. Nessa concepção, os discursos, além de designar as coisas do mundo, modelam os objetos de que falam, criam sentidos que, por parecerem reais, têm efeito de verdade. As práticas discursivas dominantes, construídas nas representações dominantes do outro, se sustentam, pois são naturalizadas, legitimadas como um regime de verdade. Assim, os discursos nomeiam os sujeitos como normais ou desviantes do padrão. A análise das representações materializadas na e pela linguagem, portanto, implica a discussão dos vínculos entre discurso e poder. Nas palavras de Silva (1999: 44): "Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento."

Vive-se hoje a possibilidade da representação que intenta assumir aspectos políticos da diferença surda nas proposições de educação bilíngüe. Uma tensão se coloca então entre a representação da surdez como diferença surda e a fortíssima política da escola inclusiva, que

reduz essa proposição a um oferecimento do profissional intérprete para garantia do direito lingüístico do aluno surdo.

A descolonização ou desouvintização do currículo para surdos não será alcançada com medidas aparentes, como a inclusão da língua de sinais na escola ou a contratação de surdos como meros auxiliares da "transmissão" de conteúdos e textos selecionados pela ótica dominante, que continua subestimando o sujeito surdo e sua educação. Os projetos de educação bilíngüe só produzirão o descentramento no projeto educativo da questão das línguas se atuarem sobre a necessária transformação das representações dominantes na educação de surdos.

Para Souza (1998), a utilização da LIBRAS, se convertida a um mero instrumento para se ter acesso às informações escritas, pode levar a um monolingüismo em língua portuguesa. Portanto, seria uma ilusão acreditar que o simples ingresso da língua de sinais nas atividades escolares bastaria para deslocar a educação de surdos de seu velho paradigma oralista.

A tendência de mudança em voga tem seguido um caminho linear que não contribui de fato para esse deslocamento. O que se observa nas instituições escolares é a proposta de "reverter a típica seqüência língua oral-língua escrita, pela seqüência língua de sinais -língua oral - língua escrita e/ou pela seqüência língua de sinais - língua escrita - língua oral" (SKLIAR, 1997a, p.38). E todo o currículo segue refém dessa lógica, permanecendo preso aos objetivos de seqüências lingüísticas. Isto é, os mecanismos colonizadores exercidos pela ideologia subjacente ao projeto oralista permanecem, já que a questão da aquisição da língua nacional ainda está no centro do debate e continua como grande finalidade da educação.

Um projeto de educação bilíngüe pode promover a desestabilização da assimetria de poderes e saberes em jogo entre surdos e ouvintes. Um começo para lidar com as representações da educação especial, que produzem efeitos de verdade sobre a necessidade de um trabalho voltado para a normalização da ou na diferença. Como bem elucidam Skliar e Souza (2000, p. 267):

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das posições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo, tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Como nunca estamos começando, busco para o debate proposições e produções de alguns autores surdos e ouvintes que são referências na educação bilíngüe para surdos: Sánches, 1990; Behares, 1993; Lacerda, 1989; Góes, 1999; Quadros, 1997, 2003; Souza, 1998; Skliar, 1998, 1999, 2001; Perlin, 2000, 2004; Botelho, 1998, 2002; Lodi, 2004; Karnopp, 2004; Fernandes, 2006; Lopes, 2007; Stumpf, 2007. No rastro das idéias desses autores, entre outros, passo a apresentar noções sobre a educação bilíngüe e o bilingüismo em articulação com algumas questões que mobilizaram o meu pensar ao longo deste processo de investigação (e certamente continuarão mobilizando...).

2.3 ALGUMAS IMPRECISÕES DO BILINGÜISMO E DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

O aprofundamento e esclarecimentos sobre a educação de surdos e a surdez orbitam inevitavelmente em subsídios teóricos que clarificam as inter-relações entre educação, linguagem, cultura e surdez. Uma posição embasada somente na perspectiva de uma dessas áreas não daria conta de explicar e interpretar as tensões, conflitos, rupturas e descontinuidades existentes, historicamente, na educação de surdos.

A proposição de educação bilíngüe para surdos, por exemplo, aponta para a complexidade dessas inter-relações. Embora já bastante divulgada por diferentes produções acadêmicas e pela própria comunidade surda, ainda é muito imprecisa e sugere algo mais que o domínio, em algum nível, de duas línguas; mobiliza, portanto, para outros olhares sobre a diferença cultural surda nas questões curriculares relacionadas a esses sujeitos.

De fato, não se pode afirmar que as pesquisas realizadas na área de educação bilíngüe entre línguas da modalidade oral-auditivas, sejam elas quais forem, podem simplesmente ter seus resultados transplantados para aquelas feitas sobre as línguas de sinais e a língua oficial de seu país, no caso do sujeito surdo e, por fim, argumentar que se discute sobre práticas educacionais semelhantes (GROSJEAN, 1992).

É por meio da língua de sinais que o surdo constrói, reelabora e expressa seu conhecimento na educação escolar, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita, processo que abrange duas línguas diferentes, inclusive em suas modalidades tão díspares: uma viso-espacial e a outra oral-audiva. No contexto escolar, é na língua oficial que o texto escrito se apresenta; entretanto, é com a língua de sinais, ou melhor, é por intermédio dela que os conhecimentos e experiências adquirem sentido para o aluno surdo.

Conforme Grosjean (1992), referindo-se a aspectos específicos do bilingüismo dos surdos, estes, em função da surdez, não podem optar, como ocorre com algumas minorias, pelo uso exclusivo da língua oral majoritária (em sua forma escrita) – desse ponto de vista, permanecerão bilíngües ao longo de suas vidas e de geração para geração.

Não se ignora que muitas são as experiências de educação bilíngüe para surdos se desenvolvendo dentro e fora do Brasil, em países como, por exemplo, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Venezuela, Cuba, entre outros (Skliar, 1999a, 1999; Quadros, 1997; Lopes, 2007). Nas três últimas décadas produziu-se uma notável transformação tanto na concepção ideológica quanto na organização educacional escolar. Na primeira pode-se citar: a crítica à noção de doença, a problematização da idéia de uma normalidade ouvinte (majoritária) em oposição à alteridade surda (minoritária), a ruptura teórica com a educação especial quanto aos paradigmas dominantes (modelo da deficiência, modelo de inclusão), etc. Quanto à segunda, são exemplos dessa transformação: a construção de novas arquiteturas escolares, a participação das comunidades surdas e dos movimentos sociais surdos nas decisões pedagógicas, a preocupação com projetos de formação de professores (surdos e ouvintes), uma maior tendência a considerar a língua de sinais como primeira língua (L1), discussões sobre as didáticas em relação às segundas línguas (L2), mudanças (ainda que superficiais) no currículo escolar, etc (SKLIAR, 2001).

Entre as contribuições possíveis a essa transformação, a disseminação da educação bilíngüe para surdo e o aprofundamento das concepções sociais e culturais da surdez são certamente de grande relevância, orientando-se a partir de dois eixos: um deles refere-se à condição de viver permanentemente na zona fronteira da cultura surda e da cultura ouvinte em seus próprios países (como, por exemplo, os brasileiros surdos e os brasileiros ouvintes); o outro eixo refere-se à condição bilíngüe (interlíngua) peculiar, entendida a partir do domínio surdo da língua de sinais – em sua modalidade viso-espacial – e do não domínio de uma língua oral-auditiva. A educação bilíngüe LIBRAS e Língua Portuguesa, no que diz respeito ao português, refere-se a uma modalidade escrita. A fluência da língua portuguesa falada não é o fator principal a essa classificação. Como diz Skliar (1999a, p.9), não há como “descrever o bilingüismo como uma situação harmoniosa e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva”. Trata-se de uma realidade complexa em que está em foco a identificação surda com seus pares e a não-identificação surda com os ouvintes. Embora a proposição bilíngüe para surdos seja apontada por alguns autores como politicamente coerente para os sujeitos surdos, ainda assim são muitas as problematizações para o aprofundamento dessa área

de estudo, como propõe Skliar (1997a, p.53) “De todas as perguntas possíveis talvez seja esta uma das mais difíceis de responder. Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões lingüísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, etc.” Sem a pretensão de que essa complexa discussão se encerre aqui, pretende-se comentar sucintamente duas considerações sobre certas peculiaridades relacionadas a ela, à luz da situação sociolingüística e cultural da comunidade surda. Em especial, por estarem relacionadas com as motivações deste estudo, mas principalmente por relacionarem-se com as questões de pesquisa da investigação proposta.

A primeira consideração refere-se à pressuposição do domínio de duas línguas numa proposta bilíngüe, em qualquer modalidade que elas possam estar articuladas. No entanto, no caso dos surdos, parte-se do princípio de que há o domínio da língua de sinais, porém não há fluência na língua portuguesa. Considerando tal aspecto, longe da discussão política e cultural colocada no contexto da educação de surdos, se ser bilíngüe exige o domínio nas duas modalidades em que se expressam, possivelmente as propostas de educação bilíngüe estão sendo construídas de forma equivocada. Talvez estando mais a serviço de um processo de ouvintização, isto é, pensada e narrada no mesmo sentido de uma educação bilíngüe para ouvintes (entre línguas da modalidade oral-auditiva). Se assim for, nega-se o caráter central do reconhecimento da diferença cultural, bem como o reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence.

Portanto, se convém olhar os surdos desde os surdos, então é necessário que conheçamos alguns elementos definidores dessa norma, entre eles elementos que, da forma como os tenho compreendido, são dados e significados na linguagem e na cultura. Penso que esses elementos podem nos guiar a refletir como está sendo construída uma proposta de educação bilíngüe para o jeito surdo de ser. Alguns desses dados já são de certa forma conhecidos, como, por exemplo, o traço cultural da própria língua de sinais, elemento identificador e primeiro entre os surdos. Muito embora seja claro para muitos de nós que a língua de sinais é um traço fundamental para estabelecer um jeito surdo de ser, ainda assim penso que ela não é significativamente compreendida pela escola como elemento fundamental na constituição do sujeito surdo. Essas são questões que ainda necessitam de muitas discussões, pois, de modo geral, o que se tem observado é que os surdos ainda necessitam buscar o outro ouvinte para falar de si e justificar sua diferença.

Nesse sentido, Skliar (1999) faz uma crítica àqueles que entendem que utilizar bem a língua oficial é importante para que o sujeito seja considerado como os outros, nesse caso

ouvintes. O caráter bilíngüe de uma proposição educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural surda, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade à qual pertence o sujeito surdo.

Pode-se inferir que a crítica do autor coloca sob suspeita qualquer proposição bilíngüe para surdo que se contente apenas em afirmar que o bilingüismo é uma proposta educacional que propicia ao surdo o contato lingüístico em duas línguas, mesmo frente à metanarrativa do uso de um única língua oficial como elemento garantidor da soberania nacional. Nas palavras de Skliar (2001, p. 92):

Não defino a educação bilíngüe para surdos como desenvolvimento de habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngüe para surdos [...] não deve reproduzir a idéia errada e perigosa de saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais – ouvintes – , como a norma – ouvinte.

Esses debates sobre o bilingüismo para surdo podem não atingir o trabalho pedagógico realizado na sala de aula. Muitas vezes a compreensão dos professores (surdos e ouvintes) que trabalham com alunos surdos na escola sobre esses debates limita-se à crença segundo a qual o bilingüismo é uma proposta educacional que se restringe somente a tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa (no caso do Brasil). Uma tendência contemporânea que, “intencional e/ou ingenuamente”, leva a correr-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre o sujeito surdo e a surdez, como também reduzi-la a uma metodologia positivista, a-histórica e despolitizada (SKLIAR, 2001).

A linguagem e a cultura são indissociáveis para atribuição de sentido, de produção de significados. No entanto, numa proposição bilíngüe, essa indissociabilidade pode não ser mantida. Mesmo que tais questões sejam expressas como intenções, ou seja, mesmo havendo um reconhecimento da língua de sinais como a L1 (nativa) dos surdos, ela ainda pode permanecer, na educação, em posição de subordinação à língua nacional majoritária, rebaixada a um recurso pedagógico que atravessa o processo de ensinar e aprender da L2 (língua portuguesa) e das outras áreas de conhecimento, descaracterizando a proposta bilíngüe.

Por esse enfoque, entende-se a proposição bilíngüe nesta pesquisa como um ponto de partida na educação de surdos. Para não incorrer numa versão simplista sobre ela, não se pode perder de vista a historicidade dessa discussão, uma vez que houve, na história da educação

dos surdos, pelo menos três propostas distintas sobre as relações da língua de sinais com a línguas oficiais, freqüentemente assim denominadas: o oralismo⁴⁷, a comunicação total⁴⁸ e o bilingüismo. No entanto, ressalta-se que essa divisão é apenas didática, pois as propostas educacionais para surdos estiveram (e estão), ao longo da história, muitas vezes amalgamadas. No século XIX, por exemplo, havia discussões sobre o Oralismo na Alemanha e Gestualismo (referido aos gestos, como antes eram chamados, ou língua de sinais) na França⁴⁹.

É fato que, por trás dessas grandes proposições educacionais da história da educação de surdos, existe um debate implícito sobre a normalidade social em relação à qual a diferença se coloca como uma deficiência e as línguas de sinais são, às vezes, negadas rigorosamente, outras, utilizadas como um artefato secundário para subsidiar a educação desse aluno. Isso vem ocorrendo desde quando essas línguas ainda não eram vistas como línguas propriamente ditas até os dias de hoje, em que elas são oficialmente reconhecidas – e mesmo assim, podendo transformar-se, muitas vezes, em mais um dispositivo⁵⁰ pedagógico especial, mascarando representações da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, a cultura e, fundamentalmente, sobre o corpo do surdo, ou seja, são proposições que visam à ouvintização.

No Brasil, a educação de surdos também seguiu os rastros dessa história e, neste momento histórico – início do século XXI, a LIBRAS foi reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira e a proposição bilíngüe como diretriz para sua educação. Mesmo sendo um avanço e mais garantia de acesso do surdo à escola, a Lei nº 10.436 /2002 desvela sua ideologia dominante, utilizando o termo “portadores de deficiência auditiva”, e o Decreto nº 5.626/2005, revelando ambivalências na representação colonial do sujeito surdo, utiliza

⁴⁷ A abordagem educacional oralista visa capacitar o surdo a utilizar a língua do ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. Ao operar com a representação da surdez e do surdo como anomalia, estabelece equívocos equivalentes entre desenvolvimento cognitivo e eficiência na oralidade, argumentando que a língua de sinais limitaria o surdo a seu mundo e impediria a aprendizagem.

⁴⁸ Essa abordagem educacional busca, em seus argumentos e seus objetivos, mesclar os mais diferentes instrumentos pedagógicos para subsidiar o processo de ensinar e aprender de surdos. São exemplos: uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, etc. Opondo-se aos seus defensores, Brito (1993, p. 55) alerta que: “[...] a comunicação total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo lingüístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas um meio para isso.”

⁴⁹ Para mais informações, ver: FISCHER, R. & LANE, H. *Looking Back: a read on the History of Deaf Communities and their Sign languages*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Volume 20. Hamburg:SIGNUM-Verlang. 1993.

⁵⁰ O termo “dispositivo”, nesta pesquisa, refere-se ao sentido apresentado por Foucault (1988, p. 244): “Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.”

“surdo ou pessoa com deficiência auditiva”, apesar de inúmeras reivindicações dos movimentos sociais surdos para o uso tão somente do termo “surdo”. Esses “cochilos” na legislação devem ser encarados como suspeitos, uma vez que o reconhecimento do *status* de minoria lingüística é incompatível com a representação terapêutica da surdez.

Entendo que esses argumentos, relacionados às características da historicidade da educação de surdos e o reconhecimento da LIBRAS, apontam para um ponto de partida na reflexão sobre o bilingüismo para surdo e seu processo, em expansão no que se refere às relações entre as línguas de sinais e as línguas oficiais numa proposta educacional e à diferença cultural surda frente às questões curriculares.

Um dado de relevância para essa reflexão é que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, falantes de uma língua de modalidade oral-auditiva, implicando que, nesses casos, a língua de sinais não é a primeira língua, pois o surdo, muitas vezes, não adquiriu essa língua na comunidade em que vive (falantes da língua oral). Essa situação leva o surdo a atingir a idade escolar por volta de seis anos de idade sem nenhuma língua de fato constituída, a não ser um pequeno vocabulário de sinais caseiros. Somente quando interage com uma família surda ou é encaminhado para uma escola de surdos ou associações dessa comunidade é que entra em contato com a língua de sinais pela primeira vez. Nesses lugares, seus pares surdos mais velhos e já fluentes em LIBRAS (no caso do surdo brasileiro), servem como primeira contato de aquisição e aprendizado de sua língua, que em geral – ao contrário do que ocorre com o português para esse sujeito – se dá de maneira natural (adequada ao seu jeito de aquisição da língua viso-espacial) e rapidamente atinge habilidades comunicativas, em questão de meses de convívio⁵¹.

Essas são as condições em que a grande maioria dos surdos inicia a sua escolarização: em um processo bastante diferenciado em relação à aquisição da língua de sinais, e sem qualquer noção da língua oficial, mesmo na modalidade escrita. Sob essa ótica, pesquisas sobre bilingüismo educacional para surdo apresentam, como situação de emergência, a necessidade de conferir um *status* privilegiado à língua de sinais nos primeiros anos escolares (QUADROS, 1997; JOKINEN, 1999; SVARTHOLM, 1999; QUADROS & KARNOPP, 2004). Se não houver esse acesso para aquisição da língua de sinais nos primeiros anos de escolaridade, também a aquisição de uma segunda língua será mais demorada, principalmente quando ele não teve acesso à língua de sinais em sua história de vida. Essa peculiaridade de

⁵¹ SILVA, V. et al. Relatório de avaliação da turma piloto de ensino médio bilíngüe. CEFET/SC, 2006.

aquisição lingüística dos sujeitos surdos elabora argumentos às vezes utilizados por lingüistas ao afirmar que os surdos vivem uma falsa idéia de bilingüismo (LOPES, 2007).

A segunda consideração sobre certas peculiaridades relacionadas à proposta de educação bilíngüe, decorrente da apresentada anteriormente e reafirmando a indissociabilidade entre a linguagem e a cultura para atribuição de sentidos ao sujeito surdo, refere-se à ênfase na cultura surda.

A ênfase na cultura do aluno deve ser constante em qualquer programa bilíngüe para surdos que exceda o plano estrito das línguas. Em parte, o fracasso escolar atribuído a programas educacionais para alunos de minorias lingüísticas refere-se ao fato de a escola não se apresentar a esses alunos como uma fonte de fortalecimento de sua auto-estima, por não valorizar a sua identidade e o grupo cultural a que pertencem (GROSJEAN, 1992; CUMMINS, 1998). Ao ignorar a identidade e a herança cultural do aluno, tais programas acabam realizando exatamente o trabalho inverso, diminuindo a sua auto-estima e a sua crença em que pessoas como ele também sejam capazes de ter sucesso na vida escolar e profissional. No caso dos surdos, essa inferiorização é ainda mais patente, consequência do senso comum circulante no discurso clínico da surdez, tanto dentro quanto fora do meio escolar, ou seja, a representação da surdez como uma deficiência física responsável pelas dificuldades dos alunos.

Uma herança advinda de um histórico da negação que tiveram outras línguas faladas no Brasil, conforme Cavalcanti (1999, p. 395-396): “o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias lingüísticas. A exceção fica com as comunidades indígenas, que tem na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngüe.” Mesmo assim, a autora apresenta o esforço do trabalho de indigenistas, de ONGs e de estudiosos para sua concretização. Em outras palavras, o bilingüismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível, situação que se complexifica no bilingüismo surdo. Ignora-se que nem todo falante adquire a língua portuguesa como L1, como as comunidades imigrantes, as comunidades indígenas e também os “falantes”, ou melhor, “sinalizantes” da língua brasileira de sinais. Assim, a língua portuguesa é quase exclusiva; uma vez que representa a língua “oficial”, acaba por expressar nas políticas educacionais um caráter de homogeneização e apagamento não só lingüístico, mas cultural também. Na hipótese de o aluno não acompanhar o processo de ensinar e aprender, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo vigente na escola inclusiva (QUADROS, 2005).

Além disso, entre o grupo cultural minoritário e o majoritário, há uma série de padrões culturais diferenciados que o aluno precisa aprender a distinguir, a fim de ter uma boa integração na sociedade. Pesquisas têm demonstrado alguns desses padrões diferenciados de comportamento relacionados à apreensão predominantemente visual do mundo pelos surdos, bem como a experiência social advinda da surdez (QUADROS, 1997; GROSJEAN, 1992; KARNOPP, 2002; LEITE, 2004; GESUELI, 2004). A abertura da escola a essas questões tem uma importância dupla para pensar os programas bilíngües entre a cultura surda e a cultura ouvinte, estabelecendo um “terceiro espaço”, à maneira de BhaBha (1994): de um lado, os alunos surdos podem aprender a descobrir modos de lidar com o outro (ouvintes e surdos), abrindo espaços de negociações que coloquem em discussão as diferenças culturais dentro e fora da escola; de outro lado, os próprios profissionais ouvintes que atuam com os surdos e profissionais surdos que atuam com ouvintes serão capazes de compreender melhor as posições e identidades de seus alunos na escola, e conseqüentemente reagir a elas de maneira mais adequada.

Esse contato cultural, assim como a necessidade de instrução na língua de sinais, tem sido intensificado com a incorporação de professores surdos na escola. Principalmente ocupando cargos de prestígio – como o de professores, por exemplo – e não apenas funções com menor *status*, de modo que ele seja não apenas um modelo para alunos surdos, como sugere o senso comum, mas porque são pedagogos ou normalistas, além de instrutores de LIBRAS, que se posicionam contribuindo para a desconstrução de “verdades” ouvintes quanto à competência dos surdos.

Em artigo publicado em 2007, a pesquisadora surda Flaviane Reis fala sobre os professores surdos, problematizando a questão de eles significarem um modelo para os alunos surdos através da identificação lingüística e cultural.

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimento do olhar e da cultura surda porque conhecem a história dos surdos e sabem, através de seu jeito de ensinar, levar outros surdos a identificar sua própria cultura (REIS, 2007, p. 93).

Esses professores transgridem as normas ao afirmarem o que Perlin (2006) chama de pedagogia surda, que “tem sido apresentada como uma ruptura no campo teórico da educação que detém o modelo ouvinte” (PERLIN, 2006, p. 68). A pedagogia surda influi na construção das identidades surdas e é uma forma de transmitir a cultura surda. Assim, a educação será

analisada de um outro lugar, ou seja, do lugar do surdo, do lugar da diferença cultural surda, o que pode desestabilizar os olhares ouvintes sobre esses alunos.

A implementação de uma política de contratação desses profissionais expressa as marcas coloniais dos valores, padrões e “normalidade” ouvinte. Primeiramente pela falta de crédito na capacidade de os surdos desempenharem um papel profissional com competência pedagógica; além disso, denota os vestígios da intolerância com a escolaridade dos surdos. Somente nos últimos anos os surdos estão começando a ter acesso a cursos universitários que os capacitem para a docência. Isso não significa que não exista surdo formado e capacitado para ministrar aulas em diversas disciplinas, razão pela qual a escola pode incluir esses profissionais em seu corpo docente. Ou mesmo contratar, com a devida formação continuada, surdos não-formados que sejam proficientes na Língua de Sinais para as aulas voltadas principalmente ao ensino da língua de sinais e da cultura surda – especialmente se considerarmos que, nesse caso, os ouvintes em geral se mostram despreparados para exercer a função de professor.

Para a comunidade surda, esse debate tem abrangência para além da questão educacional e lingüística, situando-se no campo da política, uma atitude de afirmação como grupo social. Como apresenta Quadros (2005, p.31):

Os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução. O significado disso vai além da questão lingüística. Situa-se, sim, no campo político. Os surdos estão se firmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes.

2.3.1 Línguas de sinais: diferença em perspectivas na educação bilíngüe

Como se percebe, o sujeito surdo e sua educação estão implicados com representações ouvintes que o inventam com identidades que lhe conferem uma “anormalidade” sem um sistema lingüístico e cultural de produções de significações próprias, reduzindo-o ao que ele não tem – audição. O pertencimento a um grupo que grande parte da sociedade ouvinte, através da história, representou como sendo de deficientes ou de anormais não tem sido tarefa fácil. Muitos são aqueles que não conseguiram romper com as representações que os associam à deficiência, enquanto que muitos são aqueles que estão ocupando outros espaços e produzem outras narrativas. Há os que pertencem a grupos culturais surdos, há outros que habitam espaços e fronteiras ora se auto-identificando como sujeitos culturais e ora como

sujeitos a recuperar. A fronteira imaginária entre essas diferenças vem consolidando a resistência surda àquilo que Skliar (1998) denominou de “ouvintismo”, como vimos anteriormente.

O rastro da história da educação bilíngüe no Brasil, como em outros países, é conflituoso e expressa relações desiguais de poder, mas, diferentemente de outros países, à exceção das comunidades indígenas a partir de 1988 (como já mencionado) propostas de educação bilíngüe jamais foram financiadas pelo estado.

Cavalcanti (1999) argumenta que, ao contrário disso, a imagem firmada é de um país monolíngüe onde, além da língua dita padrão, sequer uma variedade de português é reconhecida. A autora cita exemplos: no caso dos indígenas, a proibição de uso de suas línguas; no caso dos africanos e seus descendentes, essa proibição, hoje esquecida e raramente mencionada nos livros didáticos de História; no caso das línguas das comunidades imigrantes, houve a proibição, à época do Estado Novo, de usarem as línguas de seus países de origem nas escolas e comunidades; no caso dos surdos, estes, a princípio, estavam confinados aos lares, e se estavam em comunidades, estas eram silenciosas. Além disso, era comum ouvir-se o questionamento se a língua de sinais constituiria uma língua.

As poucas experiências são em geral reservadas a um bilingüismo de escolha, voltado para camadas em melhores condições socioeconômicas da população que podem sustentar seus filhos em escolas bilíngües particulares, geralmente de custo alto⁵². Registra-se, porém, uma breve experiência ocorrida, aqui na Região Sul de escolas criadas pelos imigrantes europeus. Mas com sucessivas leis que impuseram o português como a única língua legítima, esses estabelecimentos foram fechados, reforçando a idéia de um país de uma única língua e cultura. Como diz Luna (2000, p. 81), o polingüismo é “indesejável e ameaçador à unidade do Brasil”.

Nesse debate presente no cenário sociolingüístico brasileiro, a defesa por uma educação bilíngüe para surdos, em que pesem as diferentes razões em que se baseiam seus proponentes, toca uma herança de construção de nacionalidade que se impõe à custa do apagamento das línguas de outros falantes em que a língua portuguesa é L2. Se mesmo as línguas das comunidades de imigrantes, ancoradas em um Estado de origem, e as das comunidades indígenas, que constituem nações, são apagadas do espectro de línguas e

⁵² Conforme Cavalcanti (1999, p. 387): “A expressão educação bilíngüe é, geralmente, conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngües no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, têm na língua-alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução, independentemente da L1 do aluno.”

culturas do povo brasileiro, mais ainda se dificulta a situação da comunidade surda. Esse é um traço dos sujeitos surdos, brasileiros natos, que reivindicam o direito a uma língua outra não referenciada em território, Estado ou nação, mas na representação cultural da surdez e do surdo.

A lei que sancionou e reconhece a LIBRAS também apresenta em um parágrafo único, que “a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”(LEI nº 10436/2002). A situação abre uma difícil tensão para os surdos brasileiros. Assume-se uma imposição em que a língua portuguesa é imprescindível, e que, portanto, todos os brasileiros devem ser proficientes em nome da soberania nacional. Evidencia-se que a permissão e o controle coabitam paradoxalmente em um mesmo plano, revelando ambivalências⁵³ complexas para uma proposta bilíngüe para surdos: a língua portuguesa é tomada como referência para as criações e legalidades; a outra, língua de sinais, é admitida, mas como um meio; ou seja já se a reconhece subjugada, restrita face à língua da nação. (Em outras palavras: ela é legalmente subjugada, subalterna).

Assim, o contexto do bilingüismo para surdos é completamente atípico em relação a outros contextos bilíngües, uma vez que não somente envolve modalidades de línguas diferentes, mas também uma ruptura com as representações inventadas discursivamente pelos ouvintes, que vêm circulando em nossa sociedade como uma “verdade” vivida pelos surdos. Como diz Skliar (1998, p. 7):

Foram **mais de cem anos** de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela benevolência quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da **comunidade surda**, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (grifos meus).

Para Skliar (1997b), as comunidades surdas que estão refletindo sobre essa temática divergem de propostas unilaterais e defendem uma proposta de bilingüismo. Essa proposta reconhece o direito de aquisição e uso das línguas de sinais não para serem oralizadas, mas sim para poderem participar com sua própria língua dos debates que circulam na sociedade atual, em igualdade de condições, porém reconhecendo suas singularidade e peculiaridade.

⁵³ A noção de ambivalência é aqui trabalhada como processo de atração e repulsão que caracteriza a relação entre colonizado e colonizador (BHABHA, 1994, 2003). Nesse sentido, a relação é ambivalente porque o colonizado não é o oposto do colonizador e vice-versa. Para Bhabha, a ambivalência rompe com a autoridade colonial, porque ela não se situa no binarismo colonizado/colonizador.

Os movimentos surdos⁵⁴, por intermédio de sua organização política – Associações Regionais, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) – continuam rompendo com a dominação a que têm sido sujeitados e pleiteiam espaços na elaboração de uma proposição educacional:

Os surdos devem estar implicados no sistema educativo como mestres, administradores, conselheiros e advogados da causa surda, e o trabalho conjunto entre surdos e ouvintes tem que ser alimentado (WFD News, *apud* SKLIAR, 1997b, p.147).

Um dos principais fundamentos da educação bilíngüe, de acordo com a WFD, é a participação efetiva dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Isso implica a mudança de pressupostos em relação aos surdos. Além disso, segundo Sánchez (1990, p.147), “as situações são extremamente variáveis e complexas, como complexa e variável é a realidade. Tem que se levar em consideração numerosos fatores, o que faz com que a solução educativa não admita receitas nem esquemas simplistas.” Portanto, não existe um modelo bilíngüe universal, pois se assim fosse feriria sua própria concepção política de proposta educativa. O que existe são diferentes experiências, distintos processos e mecanismos de bilingüismo, cujas raízes estão relacionadas aos fatores políticos, históricos, sociais, lingüísticos e culturais de cada país. A complexidade de fatores produz diferentes modelos educativos, com diferentes propostas e objetivos.

Skliar (1997b) aponta a necessidade de avanços em direção a questões relacionadas com a definição de uma situação educativa como bilíngüe; por exemplo, de que maneira devem ser considerados e organizados, do ponto de vista educacional, os direitos que a comunidade surda tem em sua diferença. O autor indica o bilingüismo como elemento estruturador do conhecimento do surdo, o que envolve aspectos relativos à identidade do surdo como eixo fundamental; à criação de condições lingüísticas e educacionais apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe; à utilização de temas culturais; à promoção do uso da primeira língua em todos os níveis escolares; à difusão da língua de sinais além das fronteiras da escola; à ênfase nos processos de cidadania, destacando a participação do surdo; às ações

⁵⁴ Os movimentos surdos, aqui entendidos no sentido usado por KLEIN (1999), como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura. Ver: KLEIN, M. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 1999.

para profissionalização; aos mecanismos de poder e saber de ouvintes e surdos, não perdendo de vista todas as identidades que nos constituem como sujeitos.

Este estudo é um exercício de reflexão no sentido de contribuir com as discussões sobre a diferença surda e como ela aparece traduzida e, muitas vezes, reduzida nas questões curriculares da proposta bilíngüe, como uma propulsão que mobiliza surdos e ouvintes envolvidos na educação de surdos.

2.3.2 A linguagem e a comunicação visual como diferença na cultura surda

As experiências na Proposta de Educação Bilíngüe no IF/SC – Campus de São José – apresentam um contexto de interlocuções entre professores surdos e ouvintes, alunos surdos e o tradutor-intérprete da língua de sinais nos cursos de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante em nível de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, e Especialização em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Essas experiências evidenciam a necessidade de ampliar a discussão de nossas significações de educação bilíngüe para surdos, orientadas por representações mediadas pela diferença cultural surda. “Experiência” aqui é usada no sentido de Larossa (2004, p.154), que entende a experiência como viagem de formação, que consiste em refletir sobre aquilo “que nos passa”. Conforme o autor:

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe.

Essa ampliação torna-se urgente quando o perfil dos alunos dos cursos citados expressa as condições anteriormente descritas em relação aos sujeitos surdos, ou seja, geralmente são filhos de pais ouvintes que encontram na escola uma chance de se desenvolver na língua de sinais (LANE,1992; QUADROS, 1997; SANCHEZ,1999). Em alguns casos, os alunos surdos não têm sequer o domínio de uma língua. Esse contexto tem transformado o IF-SC em uma escola de referência para os surdos na Grande Florianópolis, principalmente por permitir o contato entre alunos surdos e professores surdos no próprio espaço da sala de aula, emergindo questões curriculares que implicam na construção dessa proposta.

Os professores (surdos e ouvintes), frente aos perfis lingüísticos dos alunos surdos, buscam no signo visual – desenhos, fotografias, pinturas, etc (artefatos visuais) – uma

alternativa de mediação do conhecimento, apontando uma variedade de estratégias pedagógicas visuais que sugerem relações com o processo de ensinar e aprender desses sujeitos em todas as áreas de conhecimento e, em particular, na língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Essa temática vem originando muitas pesquisas em diferentes campos do saber, vinculando as diferentes modalidades de linguagem e comunicação. A localização da peculiaridade do sujeito surdo em uma zona de contato entre a cultura surda e a cultura ouvinte, um espaço de interlínguas (orais e visuais), amplia o desafio de uma proposta curricular para a comunidade surda forjada em sua experiência visual como expressão maior de sua diferença cultural. Como comenta a pesquisadora Perlin (1998, p. 54): “Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva.”

Tal enfoque remonta às discussões sobre a questão do letramento dos alunos surdos. Esse tema tem ampliado as possíveis relações entre as linguagens e a comunicação, na busca de alternativas que alcancem muito mais que as habilidades de codificação e de decodificação, ou seja, a produção de sentidos aos que lêem o português envolvendo concepções e discussões para um melhor entendimento sobre a educação bilíngüe (KARNOPP & PEREIRA, 2004; GESUELI, 2004, QUADROS & SCHMIEDT, 2006). As autoras citadas convergem para a peculiaridade dos alunos surdos que não são letrados quando se deparam com o português escrito, sendo geralmente mais proficientes na verbalidade de sua língua nativa (L1 - LIBRAS). A escrita da língua portuguesa (L2), nesse caso, passa a ter algum significado quando mediada pela língua nativa e signos visuais no processo de ensino. Para os surdos, as palavras não são ouvidas, portanto, eles não discutem os temas propostos pelos professores em português, mas sim na língua de sinais.

Nessa direção, destacam-se na área do saber lingüístico e do saber educacional, estudos de alguns pesquisadores brasileiros surdos e ouvintes que versam sobre esse eixo de pesquisa: Educação de Surdos e Aquisição da Linguagem (Quadros, 1997; Karnopp, 2004); Prática de Letramento para Surdos (Botelho, 2002; Lebedeff, 2004; Fernandes, 2006);

Sistema *Signwriting* (Stumpf, 2004)⁵⁵; Relações de língua de sinais e Língua Portuguesa (Karnopp, 2002; Leite, 2004; Lopes, 2002), entre outros.

Inferese que esses estudiosos apóiam-se em modelos de letramento das línguas orais-auditivas concebidos num sentido amplo, como o estado do sujeito que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção cultural (SOARES, 1998), porém, nas devidas proporções dessa concepção para o letramento de sujeitos surdos e seus processos de aquisição da leitura e escrita de uma segunda língua. Isso porque parece se esperar do aluno surdo o que acontece com o aluno ouvinte em relação à aquisição de sua língua nativa. Ou seja, que a língua de sinais seja adquirida na interação com seus interlocutores também fluentes da língua de sinais, os quais envolveriam, o mais precocemente possível, os surdos em práticas discursivas mais amplas que as vivenciadas em seu cotidiano.

Inclino-me a entender esse caminho para o letramento surdo como um ponto nodal de um projeto bilíngüe que parte da premissa de que a língua portuguesa é inegociável. Uma demonstração de poder que encerra os brasileiros surdos em metanarrativas universais e generalizantes no discurso em defesa da soberania nacional monolíngüe e monocultural⁵⁶.

As pesquisas com a temática do ensino da língua portuguesa para surdos convergem para a necessidade de conferir-se um *status* privilegiado à LIBRAS nos primeiros anos de vida acadêmica desses alunos. Para tanto, na educação bilíngüe, o ensino da LIBRAS deve privilegiar um traço de relevância para a cultura surda – a experiência visual dos alunos surdos. Tal idéia se expressa por sugestões de atividades pedagógicas apresentadas por tais pesquisas, como, por exemplo: narrativas, teatralizações, jogos lúdicos, entre outras. Entendo

⁵⁵ Atualmente já encontramos estudos da escrita da língua de sinais – *signwriting*/ SW – (ver Quadros, 1997; Capovilla & Rafael, 2001; Stumpf, 2004), o que não invalida a aquisição e o ensino do português. Tais iniciativas são extremamente válidas, pois na educação de surdos muito ainda deve ser feito na busca de um caminho mais promissor. Essa escrita compartilha características com as escritas ideogramáticas, possibilitando trabalhar com o espaço e com a visualidade. Constitui, portanto, um processo contínuo mediante a interação com a língua de sinais, uma vez que a escrita fonética da língua oral-auditiva caracteriza o espaço linearmente em função da seqüência fonética, a escrita não-fonética rompe com essa linearidade, representando diretamente a língua de sinais. Todavia, mesmo entendendo-se a discussão e a pesquisa da descontinuidade lingüística no processo de leitura e escrita relevante para uma proposta de educação bilíngüe para surdo, não é esse o escopo deste estudo. Uma referência para os estudos da área é o estudo de tese da pesquisadora surda Mariane R. Stumpf, intitulada "Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema *signwriting*: língua de sinais no papel e no computador", no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. UFRGS, 2005. Para mais informação sobre o sistema, ver *site*: www.signwriting.org.

⁵⁶ Esse mito do monolíngüismo no país é eficaz para apagar as minorias, isto é, as comunidades indígenas, as comunidades de imigrantes, as comunidades surdas e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, LUNA, 2000).

que assim os alunos podem desenvolver práticas discursivas e recuperar o tempo perdido no desenvolvimento de sua língua natural – a língua de sinais.

Pergunta-se, então, como seria possível abordar a relação entre as línguas orais e visuais, buscando a referência na experiência visual e não na língua oral? E que letramentos são possíveis por essa perspectiva, pautados em elementos “longe da experiência auditiva”? Todo sujeito surdo tem que aprender a língua escrita de seu país?

Ao considerar a surdez como experiência visual, enfatizam-se as possíveis diferenças culturais que conseqüentemente se refletem no processo de letramento desses sujeitos (SKLIAR, 1998; PERLIN, 2000). Mesmo que essa experiência visual muitas vezes, para alguns professores/pesquisadores, possa se restringir à utilização de recursos visuais, sendo o “visual” expresso no uso de gravuras e cartazes justificados apenas como “ilustração”, ou ainda, como é comum encontrar na literatura dessa área, por “dificuldade de abstração” do aluno surdo, o que demonstra um completo desconhecimento acerca de uma proposta de educação bilíngüe (BOTELHO, 2002).

Skliar, alertando para possíveis restrições, argumenta que a experiência visual dos surdos ainda não se tornou um objeto de estudo importante nos projetos escolares, já que os alunos surdos continuam sendo pensados do ponto de vista de seu déficit auditivo, localizado no discurso clínico-terapêutico. Por essa razão, segundo o autor, quando se comenta que os surdos são sujeitos visuais, esse reconhecimento muitas vezes está restrito ao simples fato de as línguas de sinais serem produzidas e percebidas visualmente. Para ele, no entanto, a experiência visual dos surdos vai muito além dos modos de produzir e compreender sinais, “envolve, na verdade, todo tipo de significações comunitárias e culturais” (SKLIAR, 2001, p. 107).

Alguns exemplos dessa experiência visual citados pelo autor seriam as formas de nomeação dos outros através de sinais que caracterizam traços visuais das pessoas; metáforas visuais, humor visual; a sugestão, pelos próprios surdos, de estratégias de ensino visuais; a rotação do corpo nas tomadas e trocas de turno nos diálogos e para marcação de diferentes personagens em narrativas; literatura visual em língua de sinais (por exemplo, narrativas, poesia, contos de fadas, etc.).

Perder essa perspectiva da experiência visual para o letramento na educação bilíngüe é limitar as dimensões comunicativa e interativa relacionadas às condições que constituem os enunciados surdos. Isso significa, no sentido bakhtiniano, que esses enunciados implicam mais do que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos, vale dizer, solicitam um

olhar para outros elementos que o constituem. O processo interativo, nesse pressuposto de enunciação, necessariamente implica o verbal e o não verbal que integram a situação ao mesmo tempo, fazendo parte de um contexto de significações comunitárias e culturais dos interlocutores. Segundo Voloshinov (1926, p.6):

A situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação.

Sendo assim, é relevante direcionar por esse enfoque a situação do interlocutor surdo e as conexões com o contexto em que vive, considerando suas peculiaridades lingüísticas e culturais na situação de uma proposta de educação bilíngüe. Como lidar com os enunciados percebidos entre a palavra e o sinal (como signos lingüísticos correspondentes à língua portuguesa e à língua brasileira de sinais) e a relação com a parte “presumida” (extraverbal) que o engendra? Não que se pense responder à complexidade dessa questão, mas é preciso orientar-se por elementos que vão para além das línguas envolvidas.

A proposta curricular, desejo da comunidade surda, está presente nas narrativas desses sujeitos. Conforme Rangel (2004, p. 70), pesquisadora surda: “Um longo currículo foi elaborado pelos surdos para elucidar esta pedagogia da diferença. Notamos que há urgência de fazer mudanças.” Os surdos parecem entender a proposta curricular como um meio de incentivar e promover sua identidade cultural. Por esse viés, entendo que o discurso do surdo tem sido gerado também pelas necessidades educacionais. O que me leva à reflexão a partir de Foucault (1995, p.55), propondo que se deixe de “tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”

Pensando a partir da inspiração foucaultiana, também se pode dizer que é preciso resistir a esse poder centrado na língua oficial como aspecto fundante da soberania nacional, que o processo de letramento ouvinte pode não corresponder ao que se quer construir na perspectiva da diferença lingüística e cultural surda. Mesmo que pareça incontestável, é mais uma vez a narração ouvinte dando as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o

que tem ou não tem estatuto de verdade. Essas questões problematizam o próprio paradigma do centramento de um sistema de escrita muitas vezes já estabelecido como única verdade numa proposta de educação bilíngüe, que no atual momento histórico precisa ser contestado por razões que mobilizam as lutas das comunidades surdas brasileiras, como, por exemplo, seu direito à educação e à sua língua.

Ressalta-se que a literatura revisada pouco apresenta sobre a perspectiva da experiência visual do surdo. Encontraram-se, no entanto, produções e pesquisas que ampliam os sentidos desses sujeitos na proposta educacional bilíngüe, abordando a temática do letramento “visual” e apontando para reflexões voltadas ao papel da imagem na apropriação dos conhecimentos; e, em alguns casos, o impacto da imagem na comunicação discursiva dos alunos surdos em interface com as novas tecnologias no processo de ensinar e aprender.

PARTE B

ENREDAMENTO DAS NARRATIVAS SINALIZADAS SOBRE QUESTÕES CURRICULARES



CAPÍTULO 3

AS LINGUAGENS E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO

Tudo vai sendo igualado. E é assim como tudo se acaba: tudo se igualando.
(SKLIAR, 2003, p. 178)

3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UM ESPAÇO CURRICULAR PARA A DIFERENÇA CULTURAL SURDA?

A epígrafe de Skliar desperta de certo modo para as armadilhas que se apresentam ao tratar a diferença cultural nas questões curriculares. Muitas são as iniciativas que, ao buscarem alternativas para superar um processo de homogeneização na educação escolar, acabam por restringir e fixar idéias apregoadas pelo senso comum e pelo discurso da diversidade. Entende-se que a política nacional de inclusão pode ser um exemplo genérico dessas armadilhas, quando se utiliza de estratégias que investem no controle da diferença dos sujeitos em busca de sua “normalização”, atendendo a uma racionalidade “política” onde todos se igualam.

Para refletir sobre as noções conceituais relativas ao termo “diferença cultural”, recorro à perspectiva apresentada por Silva (2005, P. 84-89), a partir de considerações que podem caracterizar tendências políticas subjacentes a esse termo quando concebido “separadamente das relações de poder”. Concordo com o autor que a diferença é um processo lingüístico discursivo, não podendo ser concebida fora dos sistemas de significação nos quais adquire sentido. A diferença cultural não é vista como fixa, como já definitivamente estabelecida, mas está constantemente sendo produzida e reproduzida através de relações de poder. Nas questões curriculares inspiradas por essa linha de raciocínio, a diferença é colocada permanentemente em questão, de modo explícito ou não.

No pensamento de Bhabha (2003), o conceito de diferença volta-se para o entendimento de entre-lugares, com a diferença estando em todas as fendas, brechas, entremeios de produções culturais constantes. Entendo que essa compreensão de “entre-

lugares” ajuda-nos a pensar na possibilidade de aprender e ensinar com sentido, valorizando a experiência feita e a experiência que se faz e se refaz no contato entre os interlocutores. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença daqueles que se consideram iguais, os ouvintes.

A quem interessa a igualdade, se for para alcançar a igualdade de acesso a uma proposta de educação hegemônica existente? Não haverá “justiça curricular”, conforme diz Silva (2005, p.90) usando uma expressão de Robert Connell, sem refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida em relações sociais assimétricas de representação, poder e saber. O autor traz para a discussão o campo da teorização curricular, mostrando o currículo como espaço de conflito e contestação, um campo decorrente das relações de poder. Porém, as relações que se estabelecem não mais se encontram em chão interdito, proibido e proibitivo, ao contrário, querem provocar-nos para percebermos o quanto esses conflitos são benéficos no sentido de provocar e problematizar certas questões. Dessa maneira, analisar as questões curriculares sob a ótica dessas relações é trazer questionamentos para dentro da escola e significar espaços que são férteis em experiências. E perceber que tais questões estão intimamente ligadas a conceitos como diferença, cultura e identidade, elementos constituintes de sujeitos. Ao discutir esse campo de teorização, Silva (2005, p.147) diz que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente mediante conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência, categorias psicológicas, como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou, ainda, imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo por meio de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Nesta pesquisa perseguem-se perspectivas que vão ao encontro do pensamento de autores afinados com a contingência da linguagem expressa no movimento da “virada lingüística” e cultural. Essa contingência está intimamente ligada a uma nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (HALL, 1977, p. 29). Entendo que localizar questões curriculares da proposta de educação bilíngüe para surdos é também uma forma de “virada lingüística” e cultural, talvez um olhar diferente diante dos discursos e das práticas que envolvem essa proposta. Entendê-la a partir de um movimento construído na interlocução de seus

participantes, em que a linguagem, como produto de nossas experiências, nos permite entrar num jogo de mão-dupla, ou seja, perceber a linguagem como mediadora de nossos desejos e como manifestação de quem está narrando e sendo narrado.

De acordo com esse entendimento, tomam-se como orientação desta pesquisa os aspectos lingüísticos, culturais e políticos que se entremeiam na proposta de educação bilíngüe para surdos do IF-SC. Compreende-se que, nessa experiência, também construímos social e culturalmente a linguagem e nela instituímos “verdades” sobre uma proposta curricular. Com tal compreensão, não podemos impor limites ao que significam cultura e linguagem, mas assumir, em relação a essas noções conceituais, atitudes anunciadas nas contribuições da “virada lingüística” e da virada cultural.

Portanto, tratar de noções de cultura, de diferença e conseqüentemente, de identidade, noções que atravessam a proposta de educação bilíngüe para surdos, é um desafio e pressupõe o deslocamento de idéias que existem sobre representações tomadas como corretas ou incorretas relativamente à educação de surdos.

Nessa linha, percorrer os limiares de questões curriculares, principalmente através da discussão de temas que interessam à comunidade surda geralmente – no mais das vezes – ausentes desse espaço, permite explicitar, perceber as relações de poder nele presentes. Excluem-se, por esse processo, perspectivas de desvelamento da permanente construção e a desconstrução da diferença cultural surda. Isso quer dizer que, ao lidarmos com as questões curriculares, também somos interpelados e significados por elas. Dessa forma, o que é validado, escolhido, preferido na escolha dessas questões é o que pode valer como verdade, ou seja, como discurso oficial e legitimado no processo da educação de surdos.

Daí porque se faz necessário trazer momentos de um percurso curricular através da narrativa de alguns professores sobre suas experiências ao longo de suas participações na construção da proposta de educação bilíngüe, discursos que, nessa trajetória, produziram e reproduziram efeitos de verdades. Nesse sentido, talvez, possamos nos valer da noção de genealogia, cuja finalidade, para Foucault, é trabalhar com aquilo que não é histórico, mas encontrar as lacunas e as discontinuidades. Como diz Foucault (1988, p. 171):

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. [...] Trata-se de ativar saberes locais,

descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns.

Na visão de Foucault, as relações de poder constituem as instituições de forma geral, legitimando regras, normas e jeitos de ser em nome de um arbitrário cientificismo. Por essa leitura, percebo, então, que a origem não está num fato, numa data ou local, e compreendo a luta dos historiadores em tentar romper com a linearidade na história, já que não é possível pensar num início, mas em muitos tempos e espaços que se entrecruzam. Posso começar a contar a história de qualquer lugar, que sempre estou falando de algo que está no início e sempre há algo antes. Qualquer ponto já é meio da história. O que se pode atribuir à história criada pelas experiências da proposta curricular bilíngüe do IF-SC. Para tanto, em contato com alguns professores surdos, busco ver, independentemente de seu tempo e cursos de que participam(ram), como esses professores estão narrando e foram engendrando seus saberes, formando uma malha discursiva no que se inventou como educação bilíngüe.

Assim, uma noção de relevância inserida nesta pesquisa é a narrativa. Essa noção foi utilizada por se tratar de discursos de professores surdos que partilham suas experiências na proposta de educação bilíngüe. Considera-se relevante para a questão de pesquisa que aqui se apresenta refletir sobre as narrativas dos sujeitos surdos, não na comparação com o ouvinte, mas na relação com o próprio surdo.

3.2 A LINGUAGEM E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO: ALGUMAS POSSIBILIDADES NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

As questões curriculares estão no centro das discussões atuais da instituição chamada de escola, não perdendo de vista que esta nem sempre existiu, surgindo na Modernidade⁵⁷ e consolidando-se ao longo do tempo. Na mesma medida em que possibilitou o acesso a saberes legados pela humanidade, democratizando um espaço que antes pertencia aos nobres e clérigos, produziu-se como espaço de homogeneização, de padrões hegemônicos de normalidade. Como bem enuncia Moll (2000, p. 57), “[...] a instituição escolar constitui um espaço social no qual rituais repetitivos [...] foram aperfeiçoando-se, nos últimos três ou

⁵⁷ Para um aprofundamento acerca da instituição “escola”, ver MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

quatro séculos, objetivou: disciplinar atitudes, ordenar comportamentos e unificar linguagens”.

É nas questões curriculares, sempre atravessadas pela articulação entre poder e saber, que o espaço escolar se revela, por excelência, o lugar de produção de saber. Portanto, as escolhas das questões curriculares balizadas pelos ideais do projeto da modernidade acabam por afirmar controles, de conformidade com as normas da sociedade, estabelecendo limites aos sujeitos, uma prática legitimadora de um processo de homogeneização, não diferindo dos mecanismos utilizados por outras instituições sociais.

Numa proposta curricular, a noção de “diferença” designa uma problematização para o processo de homogeneização. A concepção contemporânea da diferença como parte da natureza humana tem provocado tensões nos movimentos de reestruturação curricular. No âmbito da educação bilíngüe, no caso desta pesquisa, a diferença cultural surda tem se tornado alvo de muitas discussões, contrapontos e experiências, provocando rupturas e deslocamentos nas certezas em relação às práticas inventadas como proposta de educação bilíngüe. As narrativas sinalizadas dos protagonistas trazem ao debate identidades contestadas que circulam e produzem seus efeitos na política da diferença.

Considero interessante observar que a proposta de educação bilíngüe do IF-SC busca um entendimento epistemológico das noções conceituais dos termos “bilíngüe” e “bilingüismo”, trazendo outras problematizações, chegando-se ao que Skliar (1997a, p. 53) considera uma complexa questão para discussão, “uma das mais difíceis”. Muitas vezes, a noção de bilíngüe enfatiza as relações entre a língua de sinais e a língua portuguesa, perdendo de vista a diferença cultural surda numa matriz extremamente voltada para a metodologia de ensinar e aprender essas línguas. Nesse *status* metodológico, a aproximação da política inclusiva vem criando uniformização para a educação bilíngüe. Então, percebendo como essa “proposta educacional” está disseminada e tornou-se consensual, questiona-se: onde, quando e por quem ela foi inventada? É mesmo uma proposta da diferença?

Nos excertos das narrativas a seguir, os professores surdos pensam sobre as relações dessa invenção curricular e a apropriação do termo “bilíngüe”:

Por que utilizar o termo “bilíngüe” na proposta de educação para surdos? Não pode tirar o “bilingüismo”? (NARRADOR 4)

Bilíngüe? Proposta bilíngüe? É bilíngüe? Quem deu esse nome? Fomos nós que demos esse nome? É, o que me diz essa palavra? Bilíngüe. O que significa? Nós, surdos, quando vemos essa palavra e relacionamos ao que se pensa de cultura surda, como isso acontece?
[...]

A palavra bilíngüe não evidencia que se trata de educação para surdos. Eu considero perigosa a utilização da palavra “bilíngüe”. A opção pelo termo foi feita mediante uma série de questões voltadas às questões de inclusão propostas pelo governo, por isso os surdos preferem não utilizar a palavra “bilíngüe”. Os surdos gostariam que fosse, por exemplo, IF para surdos. Não querem curso bilíngüe... Não. Queremos um curso para surdo.

[...]

Se a proposta do IF-SC é de valorização da cultura surda, o que deve ser valorizado também é a língua de sinais. Não adianta usar o nome “bilíngüe” (LIBRAS/ português) e no final a LIBRAS não ser valorizada, todos têm seus direitos de optar por LIBRAS ou português e acho que as coisas não são tão simples. (NARRADOR 3)

Já estive em alguns lugares do Brasil e percebi que em muitos deles não se usa o termo “bilíngüe”, com a ampliação das discussões em torno do tema, principalmente com o curso de LETRAS/LIBRAS, o termo talvez seja mais difundido.

Eu prefiro dizer que é uma proposta que está em processo de construção. Quando esse assunto é colocado em discussão é realmente muito polêmico, por isso é difícil de chegar a um consenso.

[...]

Não me coloco contra, mas é importante salientar que se trata de uma política ouvinte. Eu sei que o IF-SC tem a visão e intenção de fazer uma reestruturação curricular visando à melhoria da educação de surdos. Eu concordo que estamos no caminho, mas.... Acho muito complicado falar sobre o termo “bilíngüe”. (NARRADOR 2)

Os excertos acima mostram alguns traços em comum de insatisfação com o termo “bilíngüe” para denominação de uma proposta curricular para a educação de surdos quando se pretende concentrar na análise pelo viés da diferença cultural. Nesse sentido, a comunidade surda, situada em posição diferenciada de poder, luta pela negociação de seus significados junto à sociedade mais ampla. As narrativas apontam que os professores surdos questionam a denominação “bilíngüe” como expressão de sua identidade cultural e lingüística, própria de um grupo social diferente. Eles percebem as questões curriculares como um artefato em criação; como diz o Narrador 2, “uma proposta que está em processo de construção”. Tomam posição de alerta para um processo de construção que pressupõe uma árdua desconstrução de homogeneização curricular, apontando para “uma política de ouvinte”, talvez querendo chamar a atenção para as origens dessa invenção e os jogos discursivos que as tornam “naturalizadas”.

Refere-se, ao dizer que se tornam “naturalizadas”, à impressão de que parece não fazer sentido, para muitos educadores, interrogarem a existência e a “utilidade” de legados curriculares, considerando-os como se sempre tenham estado aí. Embora a educação de surdos por muito tempo tenha compartilhado dessas “naturalizações”, a comunidade surda, considerando sua experiência visual por meio da língua de sinais, busca estratégias de

resistência e de auto-afirmação, firmando posições sobre seus saberes, sobre sua língua e cultura visuais-espaciais, como também no processo de ensinar e aprender escolar.

Assim, infere-se que, quando o Narrador 2 usa o termo “polêmica”, intensificada com “a ampliação das discussões em torno do tema, principalmente com o curso de LETRAS/LIBRAS”, quer chamar a atenção para a tradição das propostas curriculares homogêneas e as resistências da comunidade surda. Nesse caso, entendendo tais propostas como um espaço em que as diferenças são alvo de lutas para conservação de regras, normas e manutenção de um padrão de normalidade.

A invenção da educação bilíngüe pode ser vista como ponto de partida para problematizar a diferença cultural surda nas questões curriculares para os sujeitos surdos. O surdo experienciou e experiencia o significado da “normalidade” no cotidiano das atividades curriculares, tendo que criar estratégias para que sua diferença seja “tolerada”, “respeitada” pela normalidade ouvinte. Esse discurso “politicamente correto” está ligado a enunciados que banalizam a diferença como manifestação da diversidade, e o diferente como um estranho, um portador de algo que os outros não possuem ou, ao contrário, como não-portador de algo comum aos outros, ignorando a própria diferença. Não me parece que esse discurso esteja dissociado da norma, de um referente, pois ao invés de promoverem uma educação para todos, acabam por fazer desaparecer, novamente, a idéia da diferença como singularidade. Como afirma Foucault (1999, p.7), “[...] estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo se cuida da sua aparição [...]”

Ocupando-se dessa temática em suas pesquisas, Quadros (2005), ao refletir sobre o bilingüismo em contextos educacionais, mais especificamente no contexto da educação de surdos no Brasil, apresenta ponderações sobre as políticas públicas que interferem nas formas como o bilingüismo passa a ser visto na educação de surdos. A pesquisadora estimula tanto surdos como ouvintes envolvidos no processo a desafiar as fronteiras estabelecidas e a descobrirem novas relações entre as modalidades visual-espacial e oral-auditiva. Entende a celeuma do português *versus* língua de sinais como reflexo da negação do país como multilíngüe, cuja política de unidade do português significa uma política de “subtração lingüística”, ignorando as múltiplas línguas e culturas do povo brasileiro.

Ao criticar a política de subtração aplicada aos surdos, Quadros (2005, p.31) compreende o português como a língua a ser adquirida, uma situação que requer delimitação de fronteiras e de poderes, uma vez que os surdos chegam, por vezes, a negar o idioma

português por ter representado, durante muitos anos, uma ameaça ao uso da língua de sinais. No entanto, percebe-se, conforme a autora, que o espaço de negociação é um espaço possível.

[...] há movimentos de resistência buscando um bilingüismo aditivo considerando o português como um instrumento essencial de poder. Nesse sentido, no caso dos surdos, se é bilíngüe, porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngüe.

Nessa direção, chamam atenção algumas posições que se destacam nas narrativas: “Não pode tirar o ‘bilíngüe’?”; “Nós, surdos, quando vemos essa palavra e relacionamos ao que se pensa de cultura surda, como isso acontece?” ou “A opção pelo termo foi feita [...] devido às questões de inclusão propostas pelo governo, [...] os surdos preferem não utilizar a palavra bilíngüe. Os surdos gostariam que fosse, por exemplo, IF-SC para surdos”. Entendo esses destaques como forma de resistência, pela qual a necessidade de sobrevivência da diferença é construída social, cultural e politicamente; isso não significa uma posição essencializada, mas uma estratégia de deslocamento político em que sua diferença “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas, “desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2005, p. 66).

À luz dos Estudos Culturais, essa resistência exemplifica o que é próprio dos grupos sociais e traz a marca da tensão causada pela necessidade de sobrevivência cultural. A existência traçada pela sensação de ser diferente frente à força da norma traduz, à maneira foucaultiana, um apelo à “unificação de identidades” (HALL *apud* PERLIN, 2004, p. 77). Perlin (2004) refere-se ao “momento que o ouvinte não entra na cultura surda. Esse fechamento é mais o momento de abertura para as formas de identificação cultural que acontece na temporalidade histórica”. Nessa linha, para que aconteça a estratégia política de contenção da disciplina cultural inerente, esse fechamento acontece com todas as culturas, não é exclusivo da cultura surda. No caso específico aqui estudado, é um movimento para entender o processo da cultura surda e o direito de ser cultura na narrativa de sua alteridade.

3.2.1 Conflitos entre linguagens em questão na comunicação visual do surdo

A proposta bilíngüe de que se ocupa este estudo é um exemplo que culminou, à luz das atuais políticas educacionais e políticas lingüísticas, na busca de maior qualidade de educação de surdos.

Problematizar as questões curriculares imbricadas na proposta bilíngüe para a educação de surdos é pensar estendendo-se por direções, rumos, espaços nos acontecimentos que produzem como um devir. São modos de subjetividade coletiva em construção, acontecendo. Desafia-nos, nessa linha, entre outras, a idéia de, no cotidiano da escola, inventar novos jeitos, ainda muito pensados pelos jeitos de ouvinte, mas muito atentos às reivindicações dos surdos. E, mesmo com momentos de difíceis negociações, em questões talvez por vezes inegociáveis, tem-se, por essa proposta, um exercício de construção de certos saberes e de desconstrução de outros, lidando no cotidiano com as metanarrativas da modernidade. Como expressas nas políticas educacionais e políticas lingüísticas, essas metanarrativas, com ênfase em ações homogeneizantes, norteiam o cenário educacional, como, por exemplo, o atual cenário da educação brasileira. Nas narrativas sinalizadas, aparecem essas preocupações:

Para o governo tanto faz, o importante é a presença do intérprete para garantir a comunicação; e o que está implícito nessas políticas? (NARRADOR 3)

Reconhece-se, nesse contexto educacional brasileiro, que a educação de surdos tem sofrido redimensionamentos ao longo dos últimos anos, mas por vezes, mesmo com aproximações de campos teóricos que buscam desconstruir propostas colonizadoras, estas parecem permanecer cristalizadas em suas representações sobre o sujeito surdo, implicitamente caracterizados como “anormal” e inferiorizado. Segundo alguns narradores, essas cristalizações assim aparecem:

Resumindo, quando vim para o IF-SC foi completamente diferente. A minha opinião é respeitada, nós fazemos muitas trocas, mas nas reuniões há uma relação de poder e o domínio é ouvinte. As expressões em português são muito sutis e resumem a língua de sinais, riem e eu não sei o que está acontecendo, mas isso ocorre no mundo inteiro. Profissionalmente há um respeito, interação e valorização muito grandes, mas as reuniões me angustiam. Não sei se vocês sentem da mesma maneira? Relações de poder de ficar durante horas sem entender o que está sendo dito.

[...]

Acredito que o IF-SC bilíngüe será importantíssimo na valorização da língua de sinais e na preparação para o mercado de trabalho, para que se consiga modificar a visão da sociedade

em relação ao surdo, mas aqui também tem momentos em que somos vistos como anormais. (NARRADOR 2)

Temos o exemplo de um aluno surdo que, ao perceberem que ele tinha a capacidade de oralizar, foi escolhido para ser bolsista; todos acharam ótimo, pois ele atende o telefone. Mas ele tem mais poder do que um aluno surdo que não oraliza, mas conhece língua de sinais, é inteligente... É necessário pensar melhor nestas questões para a proposta do IF-SC bilíngüe. (NARRADOR 3)

A condição de ser professor-pesquisador, e em particular a realização desta pesquisa têm me aproximado de campos teóricos que refletem sobre a impossibilidade de ter respostas para questões tão complexas, já que essas estão imbricadas em relações culturais sempre em invenção nos espaços e acontecimentos em que estamos envolvidos. Ao transpor essas relações para as questões curriculares da proposta bilíngüe, entendo que é imprescindível pensar em não reproduzir a tradição de discussões curriculares que criticamos se repetem, como bem vemos nos discursos narrativos dos professores surdos acima. Nesta pesquisa se entende que a educação de surdos está aberta, como também não existe a preocupação em criar modelos, propor um caminho, impor soluções.

Bakhtin (1990, 2003), e mais tarde Foucault (1999), entre outros, possibilitam-nos afirmar a inexistência de uma linguagem perfeita, que possa dar conta das coisas que descreve, mas existem linguagens vivas, dinâmicas, capazes de criar aquilo que descrevem. Essa compreensão da linguagem e da comunicação como constituintes de sujeitos a partir de um intrincado jogo de relações de saberes estabelecidos entre distintos campos e bases epistemológicas abre possibilidades de alternativas curriculares.

Diante de tal base epistemológica, escolhida desde o início desta pesquisa, as narrativas dos professores surdos chamaram atenção para dois aspectos. Primeiro, as relações e posições das línguas como vêm se apresentando na proposta curricular bilíngüe. E o segundo, em conexão com o primeiro, a comunicação e a relação com as experiências visuais. Entendo esses aspectos como pontos nodais quando se pensa na diferença cultural do surdo e sua educação, mostrando não só discursos que descrevem e posicionam os sujeitos surdos nas discussões curriculares como também (re)afirmam “verdades” sobre os mesmos.

O IF-SC prioriza a língua de sinais na modalidade sinalizada, mas a escrita é da língua portuguesa, mas existe a modalidade oral da língua portuguesa. Esta é estranha para o surdo, não combina. É difícil, eu já não sei o que ocorrerá futuramente. Nós surdos somos pressionados a usar a oralidade. Isso traz confusão, mistura-se o português na modalidade oral e a língua de sinais! Eu não sei. [...] A Universidade de Gallaudett, nos EUA, é um

*exemplo, sempre foi dada muita importância à língua de sinais, hoje a universidade já tem muitos alunos implantados*⁵⁸. (NARRADOR 1)

Na Gallaudett foi construído um prédio (bloco) para a realização de implantes, uma central de implantes, pela necessidade de subsídios (verbas). Eu soube disso na semana passada e fiquei chocada! Uma “violência à cultura surda”.

A Língua Portuguesa exerce um poder muito maior que a Língua de Sinais, isso é fato. (NARRADOR 2)

É verdade que hoje temos a LIBRAS na modalidade sinalizada e a escrita (língua portuguesa), temos também a modalidade escrita e oral do português (principalmente ouvinte), mas os usuários que utilizam a modalidade oral [surdos e ouvintes] exercem certo poder, mesmo que a modalidade oral não esteja no nosso currículo bilíngüe. (NARRADOR 3)

Diante da captura do discurso narrativo dos professores surdos e suas problematizações sobre o que mais lhes é caro como traço identitário – sua subjetivação e sua cultura, tão presentes em discussões pautadas nas bibliografias usuais sobre a educação de surdos –, ganha centralidade no debate a língua de sinais. Emergem desse debate questões curriculares em uma perspectiva do discurso visual que não é captada por uma língua oral-auditiva e, da mesma forma, o oposto também ocorre. São problematizações causadas pela falta de resolução de problemas que acompanham as representações do surdo como um grupo social detentor de uma língua com modalidade diferente de seu país. Encontra-se com frequência em diferentes áreas do saber, entre elas a educação, a intolerância na reconstrução do seu passado, tanto na percepção do equívoco com relação às suas diferenças culturais, e também na perspectiva da sua vida futura, como mostram os excertos selecionados.

Apesar de avanços como as pesquisas que referenciam este trabalho, mobilizando diferentes pesquisadores de diferentes áreas do saber, a crise curricular em relação às posições e relações para ampliação das linguagens demonstra que ainda somos incapazes de romper com as angústias da comunidade surda. Essa questão das línguas, em zona de contato, é uma questão inevitável como condição prévia nesse debate – implica a forma como lidamos com a construção de uma proposta curricular adequada à comunidade surda. São gerados, de modo contínuo, aspectos que me parecem ineficientes, do ponto de vista dos sujeitos surdos, quanto à comunicação, às linguagens, aos padrões e às formas de ensinar e aprender na educação de surdos.

⁵⁸ O Narrador refere-se ao implante coclear, ou mais popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais. Trata-se de um equipamento eletrônico computadorizado que procura reparar o ouvido de pessoas, conforme a perspectiva clínica deficiente auditiva.

É comum, entre os professores surdos e ouvintes envolvidos na proposta bilíngüe do IF, haver certa especulação quanto ao posicionamento de quem enuncia, do tipo: Para os surdos você é contra ou a favor do português, da oralização, do sistema *Signwriting*. Mas essas perguntas parecem colocar uma vontade de “verdade” e não o problema da relação com a diferença e com o diferente.

Nesse sentido, a idéia de diferença aparece, para uma proposta bilíngüe no cenário inclusivo, como um paradoxo. Embora se parta da premissa da diferença, os professores surdos destacaram em suas narrativas que percebem a tentativa de homogeneização pela língua portuguesa, como se todos devessem aderir a essa escolha; mostram a imposição e sentem-se desconfortáveis. A premissa da *diferença* parece gerar uma simplificação desse mesmo conceito – *diferença*, justamente pelo que acreditamos nos constituir como sujeitos, a nossa língua. Então pergunta-se: não estaria aí uma negação da alteridade e das variadas formas de estar no mundo? Afinal, optar por uma língua nas discussões curriculares não significa apenas “expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significações que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1977, p. 44).

Os narradores apontam que foi feita opção curricular pela LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. No entanto, não se pode perder de vista, nem cair na tentação cultural de ouvinte – inclusive uma tentação que também afeta os professores surdos –, de exigir dos alunos surdos produções escritas na língua portuguesa com os parâmetros das produções dos alunos ouvintes. Posturas que, de acordo com Lane (1992), colocam o desafio de deixarmos de pensar nos sujeitos culturalmente surdos como se fossem ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-los como membros de uma minoria lingüística, tão potencialmente capazes e com direito à sua diferença cultural e lingüística. É comum ocorrer no contexto escolar o que Quadros (2005, p.27) denuncia: “Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país.”

As imprecisões presentes nessas relações entre as línguas de contato oferecem brechas, fissuras que tornam as questões curriculares na proposta bilíngüe um espaço de contestação e lutas, revelando um poder voltado para regulação, para vigilância. Espaços em que circulam representações do sujeito surdo que são flutuantes, às vezes como “empoderamento” surdo por sua diferença cultural, e outras, de sujeição. Um exemplo dessas flutuações é apresentado

pelo Narrador 1 ao lembrar-se da Universidade de *Gallaudett*, nos Estados Unidos da América (EUA): “*é um exemplo, sempre foi dada muita importância à língua de sinais, hoje a universidade já tem muitos alunos implantados*”.

Talvez se entendam essas flutuações de sujeição do surdo como um retorno à dominação e aos limites da materialidade biológica atrelada apenas a dispositivos normalizadores, fixada à representação clínica da surdez e do surdo. Se for assim, essas sujeições podem levar a quem escolhe a conflitos de identidades surdas e ouvintes frente a jogos de verdades e às diferenças culturais em relação. Tal situação, de profundo teor ético, pode ser refletida no sentido foucaultiano, em que a constituição de um sujeito não se dá de forma coercitiva, pois não se trata de um sujeito passivo, não livre. O sujeito diferente se constitui como tal em relação ao discurso ou aos jogos de verdade que lhe são oferecidos. Essas “verdades” são incluídas num campo social, organizando certo consenso, determinando redes de práticas institucionais, como no caso de *Gallaudett*. Nesse sentido, a “*realização de implantes*” pode ser vista como uma posição que “violenta” o Narrador 2, referindo-se à sua diferença cultural surda. Nessa perspectiva, essa forma de alterar a própria materialidade biológica para tornar-se “normal” é render-se a significações, a enunciados tidos como verdadeiros majoritariamente, mas que são construções discursivas resultantes de relações de poder, que levam a situações de violência.

Essas flutuações, para o Narrador 3, são possibilidades e movimentos que acentuam a urgência de uma proposta curricular orientada pela diferença cultural surda, questionando se o IF-SC está formando a comunidade surda:

Se existem grupos, se existem movimentos organizados atualmente que reivindicam as questões do surdo, sabem que a diferença da cultura surda não deixará de existir mesmo com os recursos tecnológicos (implantes cocleares, por exemplo). Existe um movimento forte que sabe que há uma tecnologia, mas não quer deixar de ser surdo e vê sua diferença como própria dele. Isso não é problema para ele e defende a cultura surda, mesmo com os implantados. Esses dois movimentos estão colocados. Para o futuro a gente não sabe o que vai ser, mas essas forças sempre vão estar se relacionando. E nós, o que estamos vivendo? A gente está formando a comunidade surda?

Essas posições também são vistas como colonização ouvinte, conforme Lane (1992), no sentido atribuído por Foucault quando se refere à colonização do corpo pelo Estado.

Do ponto de vista lingüístico, as autoras Cavalcanti (1999), Luna (2000) e Quadros (2005), ao discutir o quadro sociolingüístico do Brasil, entendem que o país teve uma política de extermínio lingüístico em favor da legitimação de uma única língua, a língua portuguesa; portanto, com uma posição pautada em uma política lingüística que favoreceu o

monolingüismo em nome da unidade nacional. Esse processo de reflexão é fundamental na criação de proposta de educação bilíngüe (língua de sinais brasileira e língua portuguesa) na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

Pensando, no caso deste estudo, nos brasileiros surdos e ouvintes, com suas línguas e culturas em relação, entendo que a legitimação da língua brasileira de sinais não implica violar a unidade nacional, pois podem ser usadas, por uns e outros, as duas línguas brasileiras; no entanto, a premissa do monolingüismo, para ser ultrapassada, exige desconstruções de uma tradição instituída. É interessante constatar que, às vezes, as narrativas dos professores surdos reproduzam essa visão de unidade nacional pautada na língua, pois também reproduzem o discurso monolíngüe, de apenas a LIBRAS ser a língua dos surdos brasileiros:

Não queremos só português, a LIBRAS também é uma das línguas no Brasil. A negação de minha língua me provoca um sentimento de não querer saber do português. (NARRADOR 3)

A mudança de perspectiva exige entender que ambas as línguas, a LIBRAS e o português, são dos brasileiros. Esse reconhecimento do *status* bilíngüe dos brasileiros é uma dificuldade entre os surdos e ouvintes; significa romper com a ordem instituída e as formas colonizadoras criadas em nome de uma unidade nacional. Assim, no atual momento, vive-se essa tensão por meio da condição sociolingüística de nosso país, emergindo nas discussões uma revisão do planejamento lingüístico brasileiro com disseminação da língua de sinais já oficializada⁵⁹, numa direção que talvez se aproxime do que Bhabha (2003, p.22) afirma ao falar que “ a passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.”

Nas narrativas abaixo, destaca-se o espaço do português na proposta curricular para educação de surdos do ponto de vista do sujeito surdo. Essa língua também é uma das línguas dos surdos brasileiros, mas a partir da comunidade surda apresenta-se com significações que não a dos outros brasileiros, os ouvintes, certamente com funções que ganham sentidos pela sua língua e cultura visual. Entendo que essas resignificações legitimam o português para os surdos brasileiros, não mais representando uma ameaça, mas uma de suas línguas. A língua portuguesa não ameaça a LIBRAS, mas é uma das línguas que pode, inclusive, fortalecer a própria língua dos surdos, a língua de sinais brasileira.

Atualmente já temos espaços definidos para a língua portuguesa e para a língua de sinais. Os alunos não estão acostumados com a divisão que propomos para trabalhar as duas

⁵⁹ Refiro-me, ao reconhecimento legal já mencionado no capítulo anterior, traduzido por meio da Lei 10.436, de 2002, comumente chamada como a Lei de LIBRAS, regulamentada pelo Decreto 5626, de 2005.

modalidades da língua de sinais. Eles estão aprendendo que há o momento de trabalhar a língua portuguesa e o momento de trabalhar a língua de sinais. É uma construção.

[...]

Essa questão no currículo de educação para surdos, para mim, é o ponto mais complexo, o português. E a forma como a gente trata essa questão é muito de como a gente compreende a cultura surda, a identidade surda em uma proposta curricular, ou seja, normalmente desconsideram. A língua é um indicativo, mas ela não está separada disso. (NARRADOR 1)

É importante o interesse e a preocupação dos alunos em aprender português, já estão preocupados com a sociedade de que fazemos parte. Mas eles têm preferência pelos professores surdos, eles vibram quando você diz que a professora de português será uma professora surda, por exemplo. Eles sabem que ela irá trabalhar diretamente com eles em Língua de Sinais, o que é muito mais interessante para eles. O IF-SC já mudou muito, a “fase dos traumas” já passou. O IF-SC respeita a escolha dos alunos. Para ensinar a língua portuguesa, a principal estratégia é a língua de sinais. Os professores ouvintes, que têm a língua de sinais como L2, terão mais dificuldade de serem compreendidos. (NARRADOR 3)

[...] um currículo diferenciado, conteúdos diferenciados. Para os surdos é importante ensinar a conhecer os nomes das ruas, ler as placas e anúncios... Não é importante conhecer a pronúncia da língua portuguesa. Ele precisa saber como se localizar, como chegar a algum lugar, como interpretar as placas, conseguir ler um jornal e entender, conseguir se apropriar e buscar as informações do seu país, que são dadas em português. Se o surdo precisa ir ao médico e não tem como levar o intérprete, ao menos uma comunicação básica ele precisa estabelecer, tirar suas dúvidas.

[...]

Não estamos preocupados somente com as aulas, os conteúdos, mas o conhecimento para reais experiências de vida, pessoal e profissional. Nossa proposta curricular é pensada tendo em vista também o que o aluno surdo enfrentará fora dos muros da escola, o que é muito importante, porque nosso país tem muitas línguas, mas o português é exigido de todo brasileiro. Preocupa-nos o que é passado através da cultura surda. Não é somente passar o conhecimento escolar e pronto, ensinar LIBRAS e português, mas a formação desses alunos, e isso também é parte do currículo da proposta bilíngüe. Eu acho que a proposta do IF-SC realmente vai ao encontro do que se entende como cultura surda. Porque a cultura surda não se resume na LIBRAS, a LIBRAS é parte desse processo e existem outras coisas que seria até difícil explicar, pois a cultura surda é o sujeito surdo, é a vida dele. É difícil conceituar isso, mas a proposta do IF-SC consegue unir essas duas questões para formar esse sujeito para a vivência na escola e fora dela. (NARRADOR 2)

As experiências que aparecem nas narrativas, ancoradas na concepção de linguagem e discurso de Bakhtin (1990, 2003) e Foucault (1999, 1995), reafirmam que a língua não pode ser limitada ao caráter instrumental ou a um código. Nesse sentido, não se pode afirmar uma língua pela outra, e sim considerá-las línguas em relação em espaços que se justificam a partir de comunidades lingüísticas e culturais. Os surdos brasileiros ocupam, no país, fronteiras entre ouvintes falantes de português e sua própria comunidade que utiliza a língua de sinais. Um movimento entre fronteiras em que estão imbricadas questões políticas e, conseqüentemente, de relações de poder, ligadas às trajetórias fundamentadas em

representações que negavam a língua e a cultura visual dos sujeitos surdos. São reflexões que remontam à invenção da surdez e se aplicam ao que propõe Bhabha (2003, p.21) quando debate a diferença:

[...] A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição [...] mas sim uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica

O autor chama a atenção para a emergência dos interstícios culturais – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – em que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. Tais experiências são fundamentais na construção de uma proposta curricular bilíngüe para a educação de surdos, marcadas através de pesquisas (Se destacam Skliar, 1997a, 1997b, 2001; Quadros, 1997, 2005; Perlin, 1998, 2006; Lopes, 2002, 2007).

Percorrer os limiares das questões curriculares, principalmente da proposta bilíngüe para surdos, no qual a cultura surda é construída e reconstruída, significa atentar para o que é validado, escolhido, o que vai valer como “verdade”, ou seja, como discurso oficial e legitimado no processo da educação de surdos.

Em termos estritamente do currículo, esses “outros” são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165)

Nessa direção é que a proposta curricular do IF-SC vem se movimentando para contemplar elementos da cultura surda, no intuito de não deixar que esse dispositivo se torne meramente um “espaço de não-lugar” (VEIGA-NETO, 2002). Esse espaço, apesar de continuar sendo disciplinador, hierárquico, deve configurar-se como um local em que marcas identitárias, construções históricas sejam contempladas e, dessa maneira, a diferença seja “ser diferente”. Elementos que aparecem nas narrativas dos professores surdos, como destacado a seguir:

Para desenvolver a proposta, os elementos importantes são: a presença de professores surdos, saber o significado da educação bilíngüe, intérpretes que saibam estabelecer realmente uma boa comunicação, cultura e identidade surda, LIBRAS, sistema Signwrinting, Português (escrito). (NARRADOR 3)

3.2.2 Espaços curriculares, falta de espaços e os não espaços das linguagens

Diante do problema das identidades e das diferenças, e da constatação de que aquilo que tem sido naturalizado pela história e pela cultura exige desvelamento, em tempos em que as identidades se apresentam fragmentadas, móveis, em constantes mudanças, não podemos pensar em fronteiras nítidas e fixas na proposta curricular.

Ainda que se tenha a intencionalidade de uma educação adequada e esperanças de um “futuro melhor” para nossos alunos, é virtualmente impossível pensar que possamos controlar o que alguém aprende. Nessa mesma direção, é possível compreender a luta incansável da comunidade surda em defesa das questões curriculares próprias para surdos. Durante anos e ainda em alguns espaços curriculares, os surdos experienciaram violentos modos na sua educação; dessa maneira, a luta constante por um espaço em que eles possam comunicar-se eficazmente perdura nas narrativas dos professores e remete à importância da visualidade na leitura de mundo desses sujeitos.

Essa relação de linguagens para eficácia da comunicação traz ao debate as possibilidades do processo de leitura e escrita do sujeito surdo. Vale destacar que as pesquisas apontam para esse processo com outro significado social; quando os surdos se apropriam da leitura e da escrita de sinais (*Signwrinting*), potencializam a leitura e aquisição escrita de português (KARNOPP, 2002;; STUMFF, 2004; LEBEDEFF, 2004; GIORDANI, 2004, QUADROS, 2005).

A comunicação limitada apresenta-se como um dos pontos nodais na proposta curricular bilíngüe, exigindo dos proponentes flexibilizações ao lidar com a ampliação das linguagens e da comunicação. Aqui reside o primeiro senão, um dos maiores entraves curriculares na educação de surdos: a comunicação com possibilidades de linguagens diferentes em relação. É preciso pensar que a educação de surdos não é uma questão estritamente lingüística, uma vez que o processo de ensinar e aprender não se resume à utilização de uma língua comum. Claro que esse é um aspecto importante a ser considerado, mas não é nele que a discussão se encerra. Nesse sentido, o mais pertinente seria questionar, no espaço curricular da educação de surdos, como os próprios narradores problematizam a eficácia da comunicação:

Para uma boa comunicação com o aluno surdo, sempre demonstro pela visualidade em todas as explicações. Ao escrever em português também são necessários artefatos visuais explicados na língua de sinais que tragam sentido à informação e também com o uso de exemplo.

[...]

No IF-SC é muito importante o ensino que oferecemos principalmente em relação à Língua de Sinais nas duas modalidades. Eu percebi que a maioria dos alunos teve o primeiro contato com a escrita de sinais aqui e reclamavam muito, por já estarem acostumados com a escrita em português. (NARRADOR 1)

A proposta bilíngüe do IF-SC é para uma comunicação visual, porém ainda está fraca, pois nós professores temos dificuldades na preparação das imagens e materiais, o que requer muito tempo. Assim vai entrando o português, um português de surdo que tem sentido pelos sinais.

[...]

A proposta bilíngüe que temos atualmente no IF-SC tem muitas falhas. Temos garantida como primeira língua a Língua de Sinais, a SW (escrita de sinais) está começando, os alunos ainda estão surpresos, pois estão acostumados a pensar em Língua de Sinais e escrever em português.

[...]

Os alunos do EJA [Educação de Jovens e adultos] chegam “acostumados” apenas com o português, viveram pensando na obrigatoriedade da oralização. Não oralizam, não escrevem o português, não sabem LIBRAS ou sabem pouco, muitos nem sabem o que significa escrita de língua de sinais e, por estranharem, nem querem aprender. São realidades muito diferentes, mas acho que a proposta está no caminho certo. Ainda há muito que construir e desenvolver, mas o caminho é esse de língua de sinais nas duas modalidades e a língua portuguesa na modalidade escrita. (NARRADOR 3)

Pelos excertos das narrativas apresentados, os professores propõem flexibilizar e ampliar o debate para além do que vem sendo feito na proposta curricular do IF. Inventar novos jeitos e relações das linguagens no espaço curricular: aprofundar o estudo da LIBRAS nos cursos oferecidos; ensinar a LIBRAS em suas modalidades (sinalizada e escrita), ampliar a comunicação entre línguas de modalidades visual-espacial (LIBRAS e língua americana de sinais); mediar o português escrito com o uso da LIBRAS, utilizando a potencialidade da visualidade.

Essas flexibilizações que se apresentam podem ser vistas como tentativas de romper com as lógicas que ainda nos perseguem. Nesse sentido, é fundamental questionar as justificativas impostas pela norma que se satisfaz em argumentos monolíngües, uma tradição que elimina as discursividades dos sujeitos surdos, em especial dos alunos jovens e adultos, realidade ainda muito presente na comunidade surda brasileira, com perfis lingüísticos como o apresentado pelo Narrador 3. São pais e mães, trabalhadores, donas de casa, jovens subempregados ou desempregados, com muitas histórias – que se tornam visíveis em suas reações – de propostas curriculares equivocadas e perversas, mas são principalmente sujeitos

que, motivados por diferentes objetivos, não mais se calam, e voltam à escola na esperança de superar esses equívocos.

Pode-se dizer, a partir desses perfis lingüísticos representativos da comunidade surda, que às vezes a prática curricular se restringe a “conteúdos obrigatórios” das séries e níveis escolares e desconsideram-se elementos decisivos no processo de ensinar e aprender. Esses elementos são as próprias histórias de vida dos surdos, o não acesso a línguas de sinais desde o nascimento, as experiências das escolas oralistas e as descobertas da identidade. Não existe processo de ensinar e aprender sem a interação com o aluno, por isso o pressuposto do uso eficiente da língua de sinais (L1), pois “é apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já construída – graças à língua materna – se confronta com uma língua pronta, que só lhe resta assimilar” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1990, p.101).

Desconsiderar esse pressuposto é não compreender a língua de sinais como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. Partilho do entendimento da língua como um sistema social e não puramente individual, de que ela se dá culturalmente numa construção coletiva, porém fora de uma lógica fonocêntrica. Nesse sentido, a língua visual-espacial é elemento crucial e primeiro de pertencimento a um grupo social que tem na experiência visual o traço mais poderoso para o estabelecimento da sua coesão como grupo. Conforme Masutti (2007, p. 34):

A lógica do mundo sonoro prevalece e demarca seu território político, estabelece sua prerrogativa de não negociar regimes de validades, empurrando para a subalternidade o que não reconhece como legítimo, ou, se reconhece, com um estatuto que já denuncia concomitantemente uma posição inferiorizada.

É possível relacionar o território político de dominação do mundo sonoro apresentado por Masutti às proposições dos professores surdos para invenções que ampliam as linguagens, todas fora da lógica fonocêntrica. Inclusive na relação com o português escrito, como destaca o Narrador 1: “Ao escrever em português também são necessários artefatos visuais explicados na língua de sinais que tragam sentido à informação”. Evidencia-se a centralidade da língua de sinais para a construção de sentidos que escapam ao referencial dos ouvintes. A relação de poder estabelecida por meio de imperativos das línguas orais não conseguiu controlar uma língua cujos movimentos do corpo, das mãos e dos olhos instituem elaboração visual-espacial/ cinésico-espacial na produção de suas significações. Por isso, fazem-se necessários

outros espaços curriculares para ampliação de linguagens dos grupos sociais surdos, que se tornam espaços de resistência cultural e de revitalização de outro tipo de produção de sentidos, de saber e de poder. Sobretudo com relação ao português, mesmo escrito, centro motivador da lógica fonocêntrica e, portanto, ouvinte.

No espaço curricular, a língua de sinais se constituiu em língua de resistência, silenciosamente bloqueando o aparato de repressão lingüística que se vinculava ao projeto de nação da modernidade. Por isso, não foi suficiente amarrar as mãos dos surdos para que não sinalizassem e nem impor uma lógica de aprendizagem centrada nas línguas orais. Outrossim, foi necessário um investimento imenso no discurso clínico e no isolamento do grupo, provocando a dispersão dos surdos em distintas instituições escolares, com a finalidade de impedir a formação de uma zona de contato que viesse a fortalecer uma organização política, cultural e lingüística desses sujeitos.

A proposta educacional para surdos, na área da educação especial, ignorando por anos a viabilidade de qualquer interlocução com esses sujeitos, pautou-se na imposição da oralidade como expressão das narrativas. Uma normativa oral, como única possível, conforme apresentam algumas pesquisas⁶⁰, desconsiderou a língua da comunidade surda em prol da artificialidade da tão desejada normalização. E a aprendizagem do português escrito até hoje remonta a reflexos dessa imposição. Um terreno da educação especial que precisava ser nomeado, como coloca Skliar (2003, p. 157):

Mas acredito que o que deve ser sublinhado aqui é o possível entendimento da educação especial como uma espacialidade colonial – que não supõe, é claro, que a alteridade deficiente seja tão-somente uma alteridade colonizada: o lugar no mundo desses outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e o lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensar tudo em termos de inclusão e exclusão.

Quando for o caso do letramento na língua portuguesa, o que as narrativas expressam é a necessidade de formas diferenciadas, dependendo das funções das línguas para os alunos em questão, tendo-se como língua de instrução a LIBRAS: a condição de proficiência dos alunos para cada língua, as modalidades e níveis de cursos, o projeto de vida do aluno e suas necessidades lingüísticas. Esses fatores poderão dar as formas e os tipos da proposta

⁶⁰ Para conhecer, ver as pesquisas: LULKIN, S. A. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRG, Porto Alegre: 2000; STROBEL, K.L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2007.

curricular para surdos nas escolas públicas brasileiras. Numa perspectiva de linguagem que considere “a existência de uma pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos.” (KARNOPP, 2002, p. 56). A expectativa para o estudo da língua portuguesa pelo surdo e as negociações professor e aluno frente às manifestações lingüísticas aparecem com frequência no ensino de português, gerando impasses como mostra a narrativa que segue:

Em uma outra turma de surdos, a primeira professora de português era surda, não tinha formação na área, mas tinha conhecimento da área. Bem, os alunos gostavam muito dela, aprendiam muito. A professora saiu e foi substituída por uma professora ouvinte com formação, os alunos reclamaram. Eles queriam que continuasse uma professora surda. É algo para pensar. Qual a importância da formação LIBRAS e português? Como o surdo deve aprender o português? Qual o professor melhor para ensinar português para o surdo? Não significa que a professora surda ensinasse melhor, há bons professores surdos e bons professores ouvintes, não somos iguais. Esse exemplo me faz repensar a questão do bilingüismo, essas substituições deveriam ser evitadas. (NARRADOR 3)

O impasse apresentado na narrativa acima remete a pensar sobre possibilidades e tipos de letramentos que acontecem no cotidiano e, muitas vezes, perdemos de vista nas propostas curriculares. A idéia que ilustra esse debate é contada por Street (*apud* GIORDANI, 2004)⁶¹, enfocando as variedades de letramento em estudos etnográficos nos Estados Unidos, e reflete a ampliação das linguagens e da comunicação e seus significados na construção de identidades, mesmo que no caso apresentado não se refira aos sujeitos surdos.

Street conta sobre uma pesquisa de Weinstein-Shr, que descreve, em um vilarejo da Filadélfia, situações com relação às práticas de letramento. Um homem, Chou Chang, aprendeu o letramento escolarizado padrão em uma classe noturna e passou a usá-lo em seu trabalho. O outro, Pão Youa, desistiu dos estudos e pareceu “fracassar” nos termos dominantes. No entanto, Weinstein-Shr encontrou-o algum tempo depois numa posição de considerável autoridade legitimada por seus usos de letramento: ele organizou um álbum de recortes e fotos de jornais, revistas e cartas que mencionavam a história do vilarejo e que representam a história contada por seu povo. Pessoas da comunidade iam até ele como um homem de conhecimento.

As estratégias de letramento que usava não tinham nada a ver com a escolarização formal, e talvez não dominasse ainda a escrita do inglês, tão cobrado dele na classe escolar. No entanto, por outras linguagens, ele tornou-se letrado, uma vez que desempenhou um papel

⁶¹ STREET, Brian. Social literacies: critical approaches to literacy. In: *Development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

na construção da sua identidade e, principalmente, no seu papel político local e no estabelecimento de sua autoridade junto à comunidade (SOARES,1998; STREET,1995).

Tal ilustração é muito provocativa, quando pensamos que muitas vezes entendemos a sociedade letrada como a única possível. Menezes de Souza (2005, p.76) critica tal postura com suas pesquisas relacionadas às comunidades indígenas, chamando atenção para as crenças de que “letramento e educação moderna,” em sua dependência indiscutível da escrita alfabética, constituem uma base indispensável a ser problematizada para o “empoderamento do sujeito indígena”.

Na mesma direção, Giordani (2004, p.119) faz lembrar que muitos estudos, de certa maneira, “desvalorizam as culturas e grupos sociais sem escrita, partem da ótica de um pesquisador letrado que toma como referencial os valores e os modos de significação específico de sua cultura.”

Essa perspectiva é muito presente na história dos surdos, que se mantém viva pelos movimentos surdos, gerações e gerações de surdos que, à maneira de Pão Youa e dos índios, também “fracassaram” frente a uma proposta curricular colonizadora. Mas que ocuparam e ocupam espaços e exercem sua autoridade nos movimentos políticos e organizativos da comunidade dos surdos. Então, pergunto: não seriam eles letrados? Uma proposta curricular para a educação de surdos precisa estar alerta a esses equívocos. Preventivamente em relação ao início e possíveis formas de letramento escolar das crianças surdas e à vida dos jovens e adultos surdos e seus saberes. Para não criar uma proposta que “não estabelece interfaces, ‘não se contamina’ e pouco ou nada contribui em seu processo de formação: compondo-se de saberes mínimos” (MOLL, 2000, p.95).

As narrativas do Narrador 3 apontam para os desafios do trabalho com os jovens e adultos surdos, a extensão do IF-SC para as crianças surdas, a implementação de pesquisas nessa temática:

Faltam pesquisas principalmente em relação à alfabetização do surdo, existem muitos caminhos, um deles seria ter a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como L2, mas como fazer isso com crianças, com os jovens e adultos surdos?

[...]

O IF-SC não pode ampliar o trabalho para educação infantil? A comunidade surda tem carência de propostas educacionais, a escola tem que mudar para elas, isso é importante e possível futuramente. (NARRADOR 3)

É preciso então pensar que, ao colocar-se na condição de articuladores de uma proposta curricular para a educação de surdos, está-se mergulhando nas tensões desse lugar

diante de políticas e concepções homogeneizadoras, lugar de sucesso de quem preenche os requisitos mínimos. Questionar esse lugar, que se pode dizer colonial, no sentido de ser o caminho que conduz à formação do outro, e reinventar outros que possibilitem a expressão de outros modos de vida. Um movimento que, frente à relação colonialismo e linguagem, se não questionado conduz à tentação de ser como os demais e, para isso, o sujeito colonizado deve despojar-se de seus traços culturais que constituem sua diferença.

Desconstruir esse lugar curricular colonial a partir da diferença cultural surda significa ampliar as linguagens e a comunicação para negociação com o mundo do visual, buscando se aproximar do sujeito surdo.

3.2.3 Comunicações visuais e experiência visual: resistência ao colonialismo

O colonialismo dos ouvintes, ao longo da história dos surdos, pode ser descrito como uma relação de poder desigual na qual o domínio fonocêntrico/grafocêntrico tenta o controle e a imposição de sua cultura aos surdos. Desse modo, a negação da comunicação visual para os sujeitos surdos é uma constante por parte de certas concepções de linguagens e modelos de comunicação.

Essas concepções, centradas no binarismo do verbal e não-verbal – com a demasiada valorização do primeiro ao ser reconhecido como racional e cognitivo, enquanto o não-verbal, por tomar um tom mais emocional, torna-se secundário para a comunicação humana –, cerceiam e limitam a comunicação humana (FINNEGAN, 2002).

Tal legado binário deixa seu rastro tendo por referencial os valores específicos da cultura hegemônica e colide com outras concepções de linguagens, que indissociabilizam o verbal e o não-verbal, colocando nas interações dos sujeitos, nas representações (pelo discurso) e no contexto da vida da comunidade os processos de significações de outras culturas que não a hegemônica (BAKHTIN 1990, 2003; FOUCAULT 1999, 1995).

A aproximação que faço em relação à compreensão da linguagem, entre o pensamento de Foucault e o pensamento de Bakhtin, repousa nas semelhanças encontradas. Segundo as palavras de Foucault (1999, p.31), “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Em qualquer enunciado, como diz Bakhtin (2003, p. 318), “descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade”. Enunciados, neste estudo, não significaram acepção das palavras, frases, significados e signos. Baseado em Foucault (1995, p.114), parti do princípio de que a

“enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”. Portanto, entendo enunciado como algo que interpela pelos sentidos aquele que lê e atribui significado ao lido.

Por esse raciocínio, pode-se pensar algumas culturas, tais como a cultura ágrafa e sua tradição na oralidade, a cultura indígena e sua agrafia/grafia (comunidades com grafias e outras não), a cultura surda ágrafa/grafia (atualmente desenvolve o Sistema *Signwriting*) e afônica (sem centralidade do som). Essas culturas se constituem por outras linguagens que desempenham um papel na construção das suas identidades.

Tais culturas oferecem resistências ao poder hegemônico com seus saberes que estão em circulação em suas linguagens e modelos de comunicação próprios de suas diferenças. Lembrando, conforme Bhabha (2003, p. 125), que o que se nega para o sujeito colonial, tanto o colonizador como o colonizado, são as formas de negação que constituem as diferenças, pois, “o ato de reconhecimento e recusa da ‘diferença’ é sempre perturbado pela questão de sua re-apresentação ou ‘construção’.”

A cultura surda produz e circula seus saberes pela comunicação visual, que não se limita à utilização da visão, como muitos podem interpretar. Ela é um complexo que elabora seus discursos e enunciações por meio da interconexão de sentidos cinésico-visual num padrão desconhecido ao ouvinte. Nessa direção, aproxima-se do conceito de comunicação de Finnegan (2002) como “interconexidade”, voltando-se aos “modos de interação e da vida humana”, que a comunidade surda entende como experiência visual produtora da cultura surda, esta representada pela língua de sinais, pelo modo de se expressar, de produzir seus saberes (PERLIN, 1998; STROBEL, 2008). Tal experiência se traduz em todos os tipos de significações e representações, seja no campo cultural, lingüístico, intelectual, ético, estético, etc.

A diferença surda, concebida como experiência visual (SKLIAR, 1999), desestabiliza idéias preconcebidas sobre o padrão da normalidade ouvinte por apresentar práticas sociais e crenças culturais próprias, que se configuram como resistências à colonização fonocêntrica. Como apresentam os excertos das narrativas que seguem:

A visualidade está presente na vida do surdo em todos os momentos, acho que sempre a nossa vida estará associada à visualidade. Se o local estiver escuro, por exemplo, para o surdo é muito difícil. Eu e meu marido somos surdos, nós ficamos muito preocupados com nosso filho, tivemos que pensar em que posição colocaríamos a cama para que pudéssemos vê-lo no berço. Nós tivemos que nos preparar em todos os momentos para garantir uma comunicação visual com ele. Quando meu filho dorme, se eu preciso ir até a cozinha não posso deixá-lo na cama, então o coloco no carrinho e o deixo em uma posição em que eu

consiga vê-lo facilmente. Quando vou tomar banho, fecho todas as portas de casa, abro a porta do banheiro e posiciono o carrinho na porta e enquanto me banho continuo a observá-lo. Por isso digo que a visualidade está em todos os momentos da vida do surdo.

[...]

A comunicação visual é muito importante, mas primeiramente deve-se entender o que significa a comunicação visual para o surdo, que não está restrita às imagens, por exemplo: desenhos e ilustrações ou somente a LIBRAS; é um processo mais complexo que vai além dessas questões.

[...]

A disposição das pessoas em círculo é da cultura surda, pois isso ocorre em qualquer local. Antes de sentar em alguma sala o surdo já se preocupa se vai ser possível ver bem seu interlocutor.

[...]

Por exemplo, nas fotos que selecionamos para hoje, eu vejo as fotos e sei que são atividades desenvolvidas aqui na escola, em uma mostra a apresentação de teatro, os professores surdos e ouvintes bilíngües, outros com intérpretes para garantir a comunicação, com falhas talvez, mas esse é o jeito visual do surdo. (NARRADOR 3)

A divulgação também atende à comunicação visual, pois é feita em LIBRAS (vídeo) e postada no site You Tube; através do vídeo eles divulgam e convidam a comunidade a participar do movimento. O vídeo já é um texto pronto, não é necessário escrever um texto.

[...]

A disposição em que ficamos na sala de aula, a posição e a iluminação para que as pessoas que se comunicam tenham um campo de comunicação ao alcance de todos, certo espaço para a visualização do corpo inteiro de quem se comunica ao grupo, garantindo assim a visualidade para que a gente consiga perceber todos os signos que ela está passando. Então, vejam, tudo isso é visualidade. (NARRADOR 2)

A experiência visual se apresenta muitas vezes nas narrativas dos professores surdos, passando por situações de suas vidas particulares e por questões curriculares que se revelam, como a compreensão sobre a organização física das classes escolares.

A diferença surda apresentada pelo Narrador 3, marca cultural do olhar e pela tecnologia visual a favor dos surdos, entre outras marcas, pode ser compreendida como a necessidade de **perceber a vida pelo olhar**. Situação como “Quando meu filho dorme”, ou quando posiciona “o carrinho na porta e enquanto me banho continuo a observá-lo”, são vivenciadas pela mãe surda por meio do olhar. São adequações necessárias para a vida surda. Como também a tecnologia visual a favor dos surdos, como lembra o Narrador 2 sobre o “site You Tube”, que mobiliza a comunidade surda para a participação em seus movimentos: “O vídeo já é um texto pronto, não é necessário escrever um texto.” Esses sentidos precisam também passar pela proposta curricular. O surdo, em geral, continua tendo uma dicotomização da vida vivida na comunidade e a vida vivida na escola, quando seus saberes se produzem em todas as suas interações, ou seja, é um território simbólico para além do espaço físico.

Compreender que a “comunicação visual é muito importante, mas primeiramente deve-se entender o que significa a comunicação visual para o surdo” é chamar a atenção para suas práticas sociais e crenças culturais. Quando os surdos enunciam que o olhar é importante para que eles possam significar as coisas da vida, estão dizendo muito mais do que se entendeu até hoje sobre o sentido da visão para os surdos. Conforme Sacks (2002), que reflete sobre a linguagem, pensamento e comunicação humana entendendo suas origens para além de funções biológicas, mas alerta que, na vida social, de uma geração para outra, a produção da cultura se dá pela linguagem, num mecanismo em que ao mesmo tempo os sujeitos se constituem com suas identidades

Entendo as narrativas acima como uma excelente fonte de compreensão do sentido do olhar como aspecto cultural significado na cultura surda. O olhar passa pela língua de sinais, pela visão como expressão, como diz o Narrador 3: “Antes de sentar em alguma sala o surdo já se preocupa se vai ser possível ver bem seu interlocutor”, o que coloca o olhar como meio de conhecer o mundo e como forma de expressão.

O sentido da visualidade passa pela subjetividade. Os trechos do Narrador 2 apresentados a seguir constituem uma ótima fonte dessa compreensão. A vida entre ouvintes que não se comunicam pela expressão surda passa a isolar os surdos da compreensão do mundo, o que se reverte quando estão entre surdos e podem significar a linguagem também pelo olhar.

Para a construção da subjetividade, a imagem (desenhos fotos e outro) deve estar acompanhada da LIBRAS, por que é essa língua de sinais que vai permitir, com esse processo imagético, a construção da subjetividade.

[...]

Quando estamos entre surdos, isso acontece muito aqui no IF-SC entre nós professores, nas palestras para a comunidade surda, nos sentimos pertencentes a um grupo social. É incrível como à medida que os alunos aprendem a língua de sinais e passam a participar dos encontros surdos eles percebem que não precisam mudar. É assim que entendo nossa subjetividade. (NARRADOR 2)

A celebração no encontro dos sujeitos é um traço cultural que imprime a diferença surda através da sinalização entre os surdos. Na atualidade, essa possibilidade se ampliou para além da presença física sempre exigida para esses encontros, também para o campo da virtualidade. E essa possibilidade tecnológica de nosso tempo soma-se ao movimento surdo e intensifica suas resistências frente ao colonialismo na comunicação. Os surdos têm se reunido para partilhar suas diferenças surdas. Assim se desmantelam outras fronteiras presenciais e

virtuais, que aproximam as diferentes culturas surdas nacionais e mundiais para celebrar e discutir os sentidos da diferença na vida e na proposta curricular.

3.2.3.1 Experiência visual: caminhos e relações do texto escrito e imagético nos materiais didáticos

A comunicação visual-espacial/cinésico-espacial, talvez estranha para muitos ouvintes, para o surdo produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura surda visual. Nesse sentido, numa proposta curricular, como no caso desta pesquisa, os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual e, por vezes, continuam a privilegiar hábitos próprios de sua cultura, vinculados à modalidade oral, fonocêntrica – inerentes ao som em seu cotidiano de comunicação com os interlocutores ouvintes. E essa característica se expressa nos variados instrumentos e artefatos utilizados nas mediações do processo de ensinar e aprender.

Nesse processo, apesar de muitos outros fatores que influenciam e moldam esse quadro, a linguagem é preponderante – o meio para interlocuções entre as pessoas nele envolvidos. As diferentes linguagens tendem a ser um foco de atenção. Nessa direção, as estratégias de trabalho para a produção de material didático e as tomadas de posições frente à importância da visualidade em metodologias e nos textos (didáticos), pensando nas relações com o português como L2, aparecem nas narrativas.

Na proposta do IF-SC, a prioridade não se limita à comunicação, mas ao processo de aprendizagem dos alunos, às questões culturais surdas, à subjetividade, à forma como esse aluno aprende e se desenvolve como sujeito surdo. Também a nossa proposta abrange a formação e a capacitação dos profissionais que trabalham com alunos surdos. Temas focados na forma de ensinar, avaliar e conhecer o desenvolvimento do aluno surdo. A preparação das aulas com Power Point, voltadas para a questão visual.

[...]

A proposta bilíngüe do IF-SC é para uma comunicação visual, porém ainda está fraca, pois nós professores temos dificuldades na preparação das imagens e materiais, o que requer muito tempo. Assim vai entrando o português, um português de surdo que tem sentido pelos sinais, porque é preciso entender o material para poder utilizar português e imagens, mas não é simples fazer isso.

[...]

A imagem (me refiro a fotos, desenhos ,etc.) deve sempre estar acompanhada do discurso. Também, se eu limitar minha explicação apenas a LIBRAS, os alunos podem não compreender, mesmo sendo uma língua visual, mas nem sempre conseguirá sozinho dar conta das explicações. A imagem precisa estar associada ao discurso em LIBRAS e com os classificadores e demais estratégias, para que assim o aluno possa compreender.
(NARRADOR 3)

A visualidade é importante sempre, pois não existem sinais para todas as palavras e termos, mas no caso do intérprete(TILS), talvez por desconhecimento do assunto, acaba resumindo a informação, isso me preocupa. (NARRADOR 1)

Nas narrativas, percebemos algumas relações entre as imagens (ilustrações) e a produção do material didático visual, bem como a utilização e “dosagem” de linguagens, principalmente as mais comuns no cotidiano da educação de surdos: somente português escrito, português escrito e imagens, somente imagens, etc. Situações apresentadas nas narrativas do professor 3 – “A imagem (me refiro fotos, desenhos , etc.) deve sempre estar acompanhada do discurso” – e – “Assim vai entrando o português, um português de surdo que tem sentido pelos sinais porque é preciso entender o material pode utilizar português e imagens [...]”. São posições que nos permitem refletir sobre concepções tradicionais do material didático para surdos, enfatizando a importância de diferentes linguagens (semióticas) como fator constitutivo do letramento surdo. E a língua de sinais como imprescindível na mediação do português escrito ou das imagens (texto imagético).

Nessa direção, considerando o pressuposto de que a língua de sinais é L1 e português é L2, não há como se conceber um letramento para o sujeito surdo como um processo que não seja “multimodal (diferentes linguagens)”, usando uma expressão de Menezes de Souza (2005) ao discutir o letramento do índio.

Face às zonas de contato entre culturas distintas e línguas de naturezas diferentes, a multimodalidade na produção de material didático para surdos, ampliando o uso de diferentes linguagens, leva a pensar outras formas, e não somente aquelas universais, fundamentadas na cultura e língua ouvinte. Formas em que a visualidade cumpre um papel culturalmente mais relevante para a comunidade surda, uma vez que pode vincular-se à não-linearidade dos processos de construção de sentido surdo, para os quais a experiência visual e o movimento são fatores de relevância, como, por exemplo – CDs, *softwares*, filmes sinalizados, escrita e imagem concomitantemente no texto, textos imagéticos, etc⁶².

Pensar possibilidades para o material didático multimodal remete à natureza ideológica do signo e sua dimensão histórica, numa concepção de linguagem em que o discurso está intimamente ligado a suas condições contextuais, como bem expressam as narrativas anteriores.

⁶² Para conhecer uma experiência nessa linha de proposição, ver: RAMIRES, A. R.G. & MASUTTI, M.L. (Orgs) *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Entende-se, à maneira de Bakhtin (1990), que no signo a ligação entre o significante e o significado⁶³ não está pronta e terminada, mas prevê que a conexão entre o significante e o significado seja feita indiretamente na relação entre sujeito e texto (escrito ou imagético), sempre mediada por sua língua e cultura. Essa mediação é realizada pelos usuários das linguagens situadas socialmente em determinados contextos e marcadas por todas as variáveis neles existentes nesse contexto (grupo social, sexo, faixa etária, etc).

Isso nos faz refletir sobre o sentido das narrativas dos professores surdos ao destacarem a mediação pela língua de sinais para o texto escrito ou imagético. O signo, qualquer que seja, do ponto de vista bakhtiniano é fruto das interpretações, e as linguagens, verbal ou não-verbal, se complementam (BAKHTIN, 1990, p. 37-38). Segundo Menezes de Souza (2004), esse contexto e as condições sócio-históricas de interpretação são chamados por Bhabha de *lócus* de enunciação. A produção de sentidos para o surdo acontece a partir de seu *lócus* de enunciação, ou seja, com sua língua ele é o intérprete/leitor sempre contextualizado e ensinado culturalmente a ver, ler e comunicar, estabelecendo elos de sentido (ou descartando esses elos) entre este ou aquele.

Menezes de Souza (2004, p. 119) faz uma relação de conceitos que interessa para a temática em estudo: para entender a representação, é primordial entender o *lócus* de enunciação do narrador, do escritor. Porque, diversamente do conceito de enunciado pronto, homogêneo e fechado, o conceito de *lócus* de enunciação revela um *lócus* atravessado por toda gama de valores socioculturais constituintes de qualquer sujeito “– que é isso que Bhabha chama de ‘terceiro espaço’ – que toda gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais interagem e constituem o hibridismo.”

Refletir nessa direção, trazendo para o centro dessas reflexões a multiplicidade de linguagens e o colonialismo na questão curricular para surdos, permite-nos conhecer mais esse “terceiro espaço” e entender as resistências surdas à imposição de formas de aprender e ensinar baseadas na cultura hegemônica oral e escrita, na perspectiva do professor ouvinte. Nas diferentes linguagens entre o surdo e o ouvinte, há impasses que podem se tornar alternativas, se forem melhor negociados. Vivemos nesse tempo de negociação, quando os tensionamentos da comunidade surda traduzem-se em políticas públicas referenciadas no reconhecimento legal traduzido por meio da Lei 10.436 de 2002, comumente referida como a Lei de LIBRAS pela legislação decorrente. Essa legislação apresenta, para além dos

⁶³ Equivalem a palavra e conceito/significante para o ouvinte e sinal e conceito/significante para o surdo. Ou mesmo a outros signos que não a palavra ou sinal, mas imagens (fotografia, desenhos, etc.).

chamados aspectos legais uma política lingüística e educacional para outras propostas curriculares que se difundem no país.

Nesse sentido, no fechamento deste capítulo que apenas aponta questões e de onde emergem muitas outras problematizações vinculadas ao desconhecimento, à rigidez de alguns aspectos da proposição curricular do IF-SC, reafirma-se que esta é constituída pelos discursos que circulam nesse espaço, um local de relações de poder. Portanto, não podemos perder de vista que é um território simbólico, uma “compilação de nossa vida”. Desse modo, é nossa identidade (SILVA, 2005).



CAPÍTULO 4

ESPAÇOS DE CONFLITO ENTRE A PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGÜE E A POLÍTICA INCLUSIVA

Ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. (VARELA, 2002, p.93)

4.1 PARA QUEM SE PRODUZ UMA PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGÜE?

Ao direcionar o enfoque curricular desta pesquisa para um campo de lutas e de conflitos, pretendo focar o currículo como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um espaço de vinculações entre cultura e educação. Esse espaço é privilegiado pela concretização da política de identidade: quem tem hegemonia nessa política impõe aos outros suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular (COSTA, 2005).

Na relação entre as culturas surdas e ouvintes, a representação do surdo como deficiente auditivo é uma marca forte ao longo da história do surdo e da surdez, condicionando-o à condição de submissão ao “normal” ouvinte. Em sua educação escolar essa marca ainda está nas subjacências da política inclusiva vigente, colocando uma tensão para os movimentos surdos que reafirmam a diferença lingüística e cultural como algumas das marcas que os constituem.

É fundamental problematizar o lugar que ocupa o *outro* num projeto curricular, nas políticas inclusivas implementadas que, conforme vimos nos capítulos anteriores, estão condicionadas a um olhar “quase obrigatório” sobre a alteridade deficiente e têm utilizado diversos imaginários para enunciá-la. Assim, reafirma-se a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nessa perspectiva, que sejam considerados as resistências dos movimentos surdos a um processo de disciplinarização e normalização para atingir um modelo ouvintista.

Junto a essas resistências, vão se constituindo saberes que colocam em questão os saberes oficiais, hegemônicos. Ao se produzirem, esses saberes, que põem em xeque os

efeitos de verdade produzidos pelo espaço curricular. Alguns exemplos dos saberes surdos estão presentes em nas narrativas sinalizadas e nas discussões ao longo da proposta bilíngüe do IF-SC: a história da educação de surdos, os direitos conquistados pelos surdos, diferentes níveis da língua de sinais, o sistema *Signwriting* e a iniciação aos Estudos Surdos. Segundo Varela (2002: 93):

Trata-se de saberes descentrados, polimorfos, muitas vezes fragmentários, assim como de saberes gerais que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais mas que, pelo contrário, permitem recuperar a memória histórica dos enfrentamentos e das resistências, favorecendo assim a oposição à tirania dos discursos globalizantes, com suas hierarquias e privilégios.

Nesse sentido, as instituições, constituídas pelos seus currículos e suas práticas escolares, deixam margem para a resistência e a invenção de outras representações até então hegemônicas. São espaços de oposição aos saberes disciplinados e normalizados.

As discussões emergentes sobre a participação de surdos nas decisões educacionais das escolas materializam-se num movimento em direção à ruptura com o discurso clínico da educação especial, procurando redefinir novos espaços, novos saberes que vêm na contraposição dos saberes oficiais instituídos e considerados como verdadeiros. Skliar (1997a, 1999, 2001) aponta que a educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidade; relacionada mais à beneficência e à medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas segregacionistas; e o que acentua um impedimento para a discussão curricular, distanciada do debate educacional geral.

A discussão de Skliar é bastante apropriada para pensar a proposta de educação bilíngüe no cenário inclusivo porque tem a vantagem de nos convocar a refletir que as políticas lingüísticas e educacionais, necessariamente, não podem deixar de levar em consideração o que foi estudado, pesquisado e comprovado nos campos sociolingüísticos, área do conhecimento com que a educação no Brasil, em geral, tem mantido contato esporádico. Aí não ser surpreendente o fato de que a educação bilíngüe seja área investigativa e de ensino, via de regra, da lingüística aplicada. Parece-nos que a educação, salvo iniciativas ainda frágeis para a educação do índio e do negro, mantém-se indiferente à evidência de que, para além dos surdos, o Brasil há muito conta com uma considerável participação de imigrantes e seus descendentes (CAVALCANTI, 1999), com suas diferenças lingüísticas e culturais.

Os professores surdos narradores desta pesquisa proclamam sua diferença inscrevendo-a nos debates culturalistas, e partem da premissa de Skliar segundo a qual, a educação de surdos está inserida no contexto geral da educação, localizando como uma possibilidade a proposta curricular bilíngüe do IF-SC, considerada um instrumento, um artefato incentivador e promovedor de sua identidade cultural. Nesse sentido, essa proposta curricular, de forma abrangente, ao mesmo tempo que é motivo de críticas por vezes negativas, tem sido motivada pelas necessidades educacionais da comunidade surda.

As reivindicações pela diferença cultural que articulam os movimentos surdos têm sido constantemente reinventadas. Houve momentos em que as reivindicações se direcionavam principalmente para a língua de sinais. Na atualidade, esse pleito amplia-se, tomando novas nuances e, para além da língua, os surdos desejam ter uma educação que vá ao encontro da diferença surda. Os professores surdos levantam em suas narrativas a relevância de uma relação entre os saberes escolares e os movimentos surdos na construção de uma proposta curricular que reconheça sua diferença no processo de aprender e ensinar. Como bem enuncia o excerto abaixo:

Hoje estamos aqui no IF-SC com a proposta bilíngüe. É um avanço, quando penso na minha história escolar. Por isso acredito que o movimento surdo também faz o currículo da escola; se não houvesse mudanças, o currículo escolar continuaria o mesmo, sem se preocupar com as peculiaridades da educação de surdos, na aprendizagem e na cultura. Com a atuação do movimento, o português é dado como segunda língua e a situação tende a mudar. Onde está a história dos surdos dentro do currículo educacional? Ela deve ser dada juntamente com a história do Brasil justamente por ser parte integrante da história brasileira. Essas questões precisam ser previstas no currículo. A história indígena, a história dos negros já fazem parte do currículo escolar e os surdos também querem sua história no currículo. Não queremos ser vistos como portadores de deficiência ou com problemas de saúde e sim sujeitos que fazem parte de uma cultura. (NARRADOR 3)

O Narrador 3 nos remete ao momento histórico atual, em que a política educacional inclusiva é aplicada às diferentes minorias sociais, étnicas etc., e exemplifica com a história dos indígenas e dos negros já presente no currículo, situação ainda não alcançada pelos surdos. Talvez porque a educação de surdos tenha suas diretrizes emanadas na conjuntura da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), vinculando o sujeito surdo com aqueles que se narram como deficientes auditivos, fixando o discurso sobre a surdez numa concepção estritamente clínica. Essa referência e suas bases teóricas ainda são conflitantes com o currículo que reconheça a diferença cultural do surdo. Ao comparar com os avanços curriculares para os índios e negros, grupos sociais e étnicos culturalmente diferenciados, causa-lhe estranheza o deslocamento da cultura surda. Tal condição evidencia

um impasse epistemológico que se reflete das ambigüidades na legislação e diretrizes políticas que vimos discutindo.

O discurso clínico da educação especial ainda é uma presença forte na educação dos surdos. A promessa de que “todos” os alunos devem estar na escola estimulou uma política de inclusão para surdos voltada principalmente para a disseminação da LIBRAS. O momento de transição que estamos passando requer principalmente que se problematize a compreensão das atuais políticas educacionais para surdos. Nesse contexto, é importante perguntar: qual a representação de surdo subjacente à política inclusiva? Quais os múltiplos recortes de identidades dos sujeitos surdos? Como compreender a disseminação da língua de sinais separada da cultura desse grupo social?

A complexidade desse impasse epistemológico implica, para o Narrador 3, uma maior organização política dos movimentos surdos, a fim de alcançar um currículo que reconheça as diferenças surdas. É nesse espaço, em meio aos processos de relação de poder, de inclusão e exclusão, que também se definem as identidades surdas. Conforme temos visto, uma proposta bilíngüe pode produzir e legitimar normalizações e disciplinarizações, ao produzir “identidades surdas” convenientes aos padrões. Segundo Silva (2001, p.29), observa-se que:

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa visões e significações quanto contribui para formar identidades sociais que lhes sejam convenientes.

O Narrador parece preocupar-se com que os sujeitos surdos tenham a oportunidade de serem educados dentro da sua língua, como também tenham a possibilidade de encontrar, dentro do espaço curricular, mecanismos de identidade cultural. Significa forçar uma presença da cultura surda nos currículos, Já que a promessa de educação inclusiva filia-se com a LIBRAS e inclina-se a metodologizar a educação de surdos como uma prática facilitadora para a normalização do sujeito surdo, longe de uma prática de alteridade frente à diferença cultural.

O presente momento pode ser relacionado com o alerta de Varela (2002, p.93) na epígrafe que abre este capítulo: “Ao lado dos saberes ‘oficiais’, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta” (grifo no original). A proposta curricular deve ousar e produzir saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional. Talvez

esses novos saberes que ora produzimos, direcionados à educação de surdos, estejam ampliando e construindo outros espaços de representação do sujeito surdo. É preciso ser constante o fomento de discussões e inquietações acerca de como os outros são narrados por nós, e como narram a si mesmos. Em outras palavras, como o espaço curricular nos interpela como sujeitos, como as narrativas contidas nos currículos corporificam o discurso, autorizando uns e desautorizando outros, excluindo uns e incluindo outros.

4.2 DISCURSOS DA POLÍTICA INCLUSIVA E OS SABERES DOS SUJEITOS SURDOS: ARENAS DE DEBATES NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A experiência da construção da proposta curricular bilíngüe do IF-SC para a educação de surdos vem colocando questões que fazem aflorar discursos sobre o sujeito surdo e a educação para sua diferença. Discursos esses destacáveis na “avalanche” de legislação em forma de decretos e resoluções já mencionados nos capítulos anteriores, principalmente nas questões de acessibilidade e inclusão escolar, como também nas práticas dos sujeitos e movimentos surdos, buscando alcançar seus objetivos político-pedagógicos na educação. Nesse processo, a língua de sinais para proposta curricular bilíngüe tornou-se uma diretriz no cenário de implantação da política inclusiva, sendo na atualidade um tema comum que atravessa esses discursos, trazendo tanto o ponto de vista governamental como o do movimento surdo.

Esse consenso parece corporificar a idéia de que, incluindo-se a língua de sinais para todos na escola, a problemática que envolve a educação de surdos está resolvida. Essa é uma questão complexa, e vem sendo retomada nas narrativas dos professores surdos quando partem da premissa do currículo como um artefato, uma representação elaborada por sujeitos, circunstâncias, tempo e lugar, com objetivos a serem atingidos.

Na construção da proposta curricular bilíngüe, outros discursos sobre a representação dos surdos estão sempre disputando forças na arena conflitiva da significação social. Dimensiona-se esta pesquisa sob o crivo do que se acredita ser mais pertinente em educação de surdos na atualidade: os Estudos Culturais e os Estudos Surdos em Educação. Conforme Skliar (1998), tal território investigativo propõe uma mudança na representação e na narração dos surdos. Assim, busca romper com a lógica do normal, do correto, do verdadeiro. Os Estudos Surdos, portanto, concebem a surdez como uma diferença que deve ser politicamente discutida. Convém destacar que, nessa perspectiva, a diferença não é estabelecida por algo

físico, mas sim pela invenção do sujeito em meio a relações de poder instituídas culturalmente, relações que são permeadas por discursos com caráter de flutuação, produtos e produtores de representações.

É nessa tensão curricular que a proposta de educação bilíngüe se transforma numa disputa de representações, nas quais os significados expressos não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes. Nesse sentido, eles podem ser contestados, mas o ponto de vista dos grupos sociais dominantes é que necessariamente vai se tornar legítimo. Ao tratar da invenção cultural da surdez, Lopes (2004, p. 50) faz um comentário muito pertinente:

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e lingüístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

É a partir dessa “reconfiguração” do discurso da deficiência em discurso da diferença que se pretende constituir uma problematização entre o padrão de identidade normal ouvinte e o modelo de identidade ideal surda – quando se acredita no currículo como constituidor de identidades sociais e culturais. Esses conflitos são permanentemente apresentados pelos professores surdos, como nas narrativas que seguem:

Até que ponto o governo está atento à nossa proposta curricular? Apresentam muitas leis, mas a necessidade dos alunos surdos pouco é vista. Eu não sei, mas acho que a proposta bilíngüe do IF-SC atende as exigências do governo por ser desenvolvida em uma escola ouvinte e por isso é aceita como inclusiva. E se a proposta fosse de uma escola para surdos? O governo vê impedimento. Por que temos que colocar o termo “bilíngüe”? Parece que com a palavra “bilíngüe” o governo aceita, pensando que haverá também ouvintes na escola. A inclusão do governo me incomoda e deixa a comunidade surda confusa. Temos desconfiança do que querem para nossa educação. Acredito que a proposta do IF-SC pensa na educação de surdos, mas a proposta do governo eu já teria dúvidas. A proposta bilíngüe do governo é que todas as escolas tenham intérpretes. Mas e os professores surdos? E a formação deles? E os professores ouvintes bilíngües que saibam e conheçam os artefatos culturais surdos? Não fica muito clara para mim essa questão. (NARRADOR 3)

O que eu sei em relação ao MEC e outros órgãos competentes é que não há um apoio efetivo para a educação de surdos. Eu acho que realmente há muita pressão. O que temos de concreto é a realidade das escolas de surdos sendo fechadas. Sabemos da lei e das discussões em torno do assunto, mas as escolas são condenadas ao fechamento para atender imposições do governo. Em São Paulo uma escola de surdo já foi fechada, os surdos já organizaram um movimento, me parece que na cidade de Osasco os surdos se organizaram. (NARRADOR 2)

O governo tem muito poder e influência para orientar a proposta de educação. E se a FENEIS não aceita o termo “educação bilíngüe”? Corre o risco de perder o apoio do governo. Já tivemos muito prejuízo educacional, temos que ser estratégicos nesse momento histórico. (NARRADOR 1)

As narrativas voltam-se para inquietações decorrentes da concepção de que, embora a língua de sinais esteja contemplada na proposta curricular inclusiva (oficial) como reconhecimento da diferença lingüística, ela não é o meio pelo qual se processa a subjetividade surda, expressão de uma cultura visual, o elo que dá caráter de comunidade a um grupo social.

A instituição escola é um espaço que, muito mais que descobrir, produz sujeitos. Apesar do avanço dos tempos, corre-se o risco de priorizar o objetivo iluminista de formar sujeitos com uma identidade fixa, calcada no princípio cartesiano de razão e unidade. Essas narrativas problematizam as pretensões totalizantes do pensamento moderno encontrável na política inclusiva, cuja expressão mais evidente (e dúbia) pode ser situada na proposta curricular bilíngüe; esta quando questionada pelo viés da “desconfiança”, deixa transparecer o pressuposto segundo o qual os discursos transitam e constituem sujeitos em meio às malhas do poder.

Dessa forma, as construções discursivas não desaparecem, apenas mudam de lugar, o que supõe, conseqüentemente, um deslocamento de poder. Nesse contexto, as narrativas incitam à reflexão sobre o sujeito surdo e sua educação, colocando no poder da representação a produção de normalidade(s). Nesse sentido, traz ao debate a possível e constante invenção de um modelo de identidade surda “anormal”, reafirmada no terreno da educação especial, mesmo que sob orientação de uma outra ordem discursiva.

Nos excertos das narrativas a seguir, os narradores retomam essa reflexão, pontuando alguns aspectos das relações da proposta curricular bilíngüe e a política inclusiva vinculadas a discursos em que alteridade e diferença são negadas.

Por que nós queremos e estamos envolvidos numa proposta curricular bilíngüe (LIBRAS / Português) a partir da diferença cultural. Quando isso é entendido conceitualmente, muda essa questão da deficiência. Em minha opinião, esse é um conflito do governo com os movimentos surdos, difícil. É que não se aceita, não se entende e não se estuda, então a gente precisa publicar, precisa mostrar a cultura surda principalmente pelo professor surdo. (NARRADOR 1)

O histórico da educação de surdos está ligado com a educação especial, inclusive pela própria Secretaria de Educação Especial e a Universidade; nosso Campus Bilíngüe vai mudar isso, está mudando, nós já estamos mudando. Claro que a prioridade é alunos surdos,

mas os ouvintes vão estudar lá, todos vão ter que se envolver com a cultura e língua do surdo.

Nós aqui no IF-SC estamos num movimento tenso, mas nesse movimento nós estamos fazendo também o ensino para a comunidade surda, nós estamos fazendo pesquisa com profissionais surdos, inclusive pesquisando e ensinando com professores ouvintes. Vamos continuando. (NARRADOR 3)

Eu percebo que há certa confusão em relação a essa inclusão e muitos se colocam contra por se sentirem na posição de dominados, consolidando a visão clínica para o surdo e uma educação terapêutica. No entanto, a inclusão também oferece aberturas para que ocorra uma nova visão e o reconhecimento da diferença, e isso é muito importante. É necessário ter muito cuidado com o conceito de inclusão. Em que consiste realmente incluir? Eu percebo que a maioria coloca a inclusão como um processo traumatizante e de dominação, temos que pensar que de certa forma ela também pode nos ajudar, não podemos ficar fechados em relação à inclusão, é importante que possamos nos mostrar abertos. (NARRADOR 2)

Os fragmentos selecionados das narrativas apontam problematizações e caminhos que tendem a superar o equívoco de limitar a noção de inclusão a juízos de um processo educacional que já ocorreu balizado apenas pelas representações dos sujeitos surdos como “anormais”, necessitando, portanto de ações normalizadoras e reabilitadoras. Como menciona Souza (1998, p. 4-5):

O poder se materializa na palavra do especialista, que tomava para si a responsabilidade de pronunciar o veredicto final sobre a sorte do “enfermo”. Aquele que foi feito, pela palavra, “anormal”, cabia assumir o papel de paciente. Era assim.

No entanto, se a representação da surdez e do surdo é um marcador cultural primordial para além da materialidade inscrita em seu corpo, sem negar a falta de audição do corpo surdo, basta deslocar o olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seu direito de se verem – e querem ser vistos – como sujeitos surdos. Por esse caminho, cabe aos especialistas (médicos, fonoaudiólogos, pedagogos, etc.) orientar, para além do diagnóstico clínico, a aquisição da língua de sinais própria das comunidades surdas como fundamentais em sua formação, sem a fixação de uma normalidade ouvinte a ser alcançada. Se assim for, do ponto de vista político, oferecer-lhe-iam uma forma outra de representar a surdez e o surdo, fora das formações discursivas provenientes da clínica.

A hegemonia de discursos ligando a surdez à questão médica pode ser registrada desde a segunda metade do século XIX e persiste até os dias atuais. A escola, por exemplo, atravessada por essa perspectiva, ao longo de sua história foi consolidando, para além do espaço pedagógico, uma proposta clínica de atendimento aos alunos surdos.

O modelo clínico da surdez, segundo Wrigley (1996), legitima práticas que vêm, através dos anos, criando uma realidade para os sujeitos surdos dentro de uma concepção de patologia e, portanto, sujeitos a ações normalizadoras e reabilitadoras. Assim, de acordo com esse autor, a surdez diz respeito a um corpo vigiado, no qual alteridade e diferença são negados, dentro de um projeto de superação da mesma. Souza (1998, p. 163) também contribui com essa discussão afirmando: “Todos esses procedimentos corretivos acabam por reduzir o sujeito a corpo biológico, o corpo a uma máquina deficiente e, num último ato, o sujeito a deficiente”.

As narrativas apresentadas não negam as lembranças e vestígios desse traço clínico, mas reivindicam que se discuta a educação sobre a possibilidade de aproximação de traços culturais como produtores da diferença surda. Por esse viés, o Narrador 1 destaca “o aprofundamento conceitual sobre a diferença cultural”, e o Narrador 2, “o cuidado com o conceito de inclusão para o reconhecimento da diferença”.

É relevante lembrar que esses mesmos conceitos podem tomar a conotação que Bhabha (2003) localiza nos discursos das minorias sociais, éticas, etc., – da exaltação da diferença na contemporaneidade. As diferenças “deixam” a dimensão da alteridade para serem festejadas e exaltadas, passando a ser entendidas como algo exótico. Os grupos sociais ganham força política e econômica, porém correm o risco de terem sua diferença cultural banalizada, tornando-se enfraquecidos como comunidade. Para o autor, as bases das comunidades exaltadas podem não resistir à compreensão da diferença como a diversidade apresentada pela política inclusiva.

Retomando o argumento de que a diferença e a diversidade são coisas distintas, como discutido nos capítulos anteriores, é relevante pensar que a implantação da língua de sinais em todas as escolas como instrumento para a aquisição da língua portuguesa pode levar a um enfraquecimento da própria comunidade surda. Qualquer proposta bilíngüe, que não for pautada num currículo que vá ao encontro da diferença surda parece sujeita à banalização. É possível que as sugestões dos narradores apresentadas nos excertos acima, ao problematizar a proposta curricular bilíngüe, ainda estejam longe de serem selecionadas e, de certa forma, indicam uma configuração curricular perigosa politicamente. Se a imposição da oralização foi uma disciplinarização do sujeito surdo, hoje a disseminação da língua de sinais também traz, do ponto de vista desse argumento, outra forma de imposição, e ameaça a organização política dos surdos.

Do ponto de vista desta tese, não é possível pensar em uma proposta curricular e práticas escolares que possam transcender, ocultar ou mascarar a importância constitutiva da língua para o sujeito. A questão que as narrativas sinalizadas apresentam é, antes de tudo, uma questão política. Os sujeitos surdos que nos demandam um currículo em que a língua de instrução seja a de sinais estão exercendo, apropriadamente, seu papel de sujeitos políticos. Apesar de reconhecer-se seu direito lingüístico na educação, a sua maior bandeira de luta, a LIBRAS, é hoje sua grande preocupação.

Uma ilustração do entendimento que localiza o sujeito surdo e sua língua no campo da diversidade pode ser encontrado no material de formação docente do Projeto Educar na Diversidade, baseado numa experiência compartilhada entre os países do Mercosul. No Brasil, trata-se de um projeto-piloto que teve início em julho de 2005, estendendo-se até dezembro do ano seguinte. Ele integra um plano mais amplo da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), o Projeto Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tenciona expandir a política inclusiva (BRASIL, 2005). O Projeto Educar na Diversidade recomenda a leitura de três histórias para discutir a questão da pertinência “cultural”: a primeira trata de um menino com dificuldades de aprendizagem, a segunda fala sobre um aluno surdo e a terceira narra uma situação de estudantes que vivem longe da escola.

A narrativa representa o escolar surdo como um garoto que saiu de uma “escola especial para crianças com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, p. 72) e foi “acolhido” pela escola regular. Os professores, diante dessa situação, ficaram inseguros, mas “aceitaram” o desafio. No início, o aluno chorava e os professores tinham dúvida quanto à melhor forma de comunicação com ele. Para tentar dar conta dessa questão, foi criada uma sala de apoio e, aos poucos, a comunidade local também passou a se interessar pela língua de sinais. Com isso, mais surdos foram matriculados na escola. Segundo o documento, “a ajuda dos professores, de seus colegas de classe, aliada ao apoio das famílias e à presença de intérpretes, resultou no êxito desta experiência” (BRASIL, 2005, p. 72).

Nessa história, a surdez é representada como mais uma categoria entre as necessidades educacionais especiais e, portanto, localizada no contexto da inclusão. Um exemplo desse enunciado é o posicionamento da surdez juntamente com outros alunos que são localizados no terreno da educação especial.

Assim, o Projeto Educar na Diversidade narra o estudante surdo como um “sujeito cultural” passível de ser incluído, já que as múltiplas culturas deveriam conviver no mesmo espaço. Nesse contexto, o discurso da diversidade privilegia elementos como a importância da

língua de sinais, sua função como meio de acesso ao currículo da escola regular através de intérpretes (BRASIL, 2005), produzindo uma certa folclorização da língua e da cultura surda. Esses elementos são objeto de interesse e, porque não dizer, de curiosidade, constituindo a surdez e o sujeito surdo como algo exótico.

Além disso, no documento citado, a questão lingüística ganha dimensão central, reduzindo a surdez a esse aspecto. E mais do que isso, a língua – ou melhor, as línguas – são concebidas como estratégias de metodologização, sugestões ao trabalho docente. Em outras palavras, o uso da língua de sinais em sala de aula, assegurado pelo intérprete, associado à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na sala de recursos, modalidade de atendimento da educação especial, resume um conjunto de táticas que instrumentalizam a prática pedagógica, sinalizando para a tão esperada solução do “impasse lingüístico” da surdez e possibilitando a tão necessária “inclusão do aluno surdo”. Enfim, há a conformação de um campo de saber que implica efeitos de poder. Um poder extremamente sedutor, pois oferece uma pretensa solução para o problema da exclusão dos surdos, e sutil, já que atua na esfera da recomendação e não da repressão.

Essa ilustração contribui para compreender os excertos das narrativas que seguem e evidenciam a dupla face das formações discursivas governamentais com referência à diferença cultural surda para a consolidação um projeto curricular bilíngüe.

Para mim parece muito complexa a relação da proposta curricular bilíngüe LIBRAS/Português com a inclusão. Nós não optamos pela inclusão, não à maneira do governo, é uma imposição e temos que aprender a lidar com esse jogo de discursos. Como essa relação acontece me parece algo muito complicado por se tratar de uma política imposta. (NARRADOR 2)

É uma confusão para a educação de surdos em relação à inclusão, porque na verdade o MEC propôs inicialmente uma inclusão dos portadores de diferentes deficiências colocados em uma mesma sala, formando o grupo dos deficientes que seriam atendidos pela educação especial. O trabalho da educação especial seria o de trabalhar com toda a deficiência independente das peculiaridades de cada um, cegos, surdos, etc. Com a atuação do movimento surdo, MEC começou então a perceber que havia diferenças que não estavam sendo consideradas dentro da política que o governo adotava na época. Então, a partir de vários movimentos de vários grupos sociais é lançado o desafio de pensar a educação se preparando para o trabalho com as diferenças. (NARRADOR 3)

Novas leis foram criadas para atender o público surdo, porém vemos que mesmo com tudo isso o surdo ainda não é tratado como alguém que deve ser educado com foco em sua cultura, o MEC ainda vê o grupo surdo como deficiente. É previsto que o surdo tenha acesso à escola e participe dela com seus pares, porém no período inverso á sua aula ele deve participar de uma sala de apoio, então não é garantido ao surdo que ele tenha sua aprendizagem focada no momento da sala de aula. Todos os alunos surdos serem obrigados

a participar de salas de apoio, eu realmente não concordo. Isso demonstra que a visão de que o surdo é deficiente permanece. Como propor uma proposta bilíngüe com essa visão de educação de surdos? Dessa forma percebemos avanços e também retrocessos, mas o movimento surdo continua, pois se não tivermos os movimentos com certeza as conquistas e mudanças não ocorrerão. (NARRADOR 1)

A proposta curricular bilíngüe do IF-SC, que tem por base a diferença cultural, pauta-se na representação política da identidade surda. Não se discute apenas um traço aleatório que constitui esses sujeitos, mas que representações circulam a respeito deles e o poder dessas narrativas no contexto cultural. Nesse espaço, cultura é definida como o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (SILVA, 2000).

Assim, o entendimento da surdez como construção cultural auxilia na compreensão dessa condição como diferença política, fabricada de acordo com a correlação de forças em ação em determinados tempos e espaços. Nas palavras de Skliar (1999, p. 24):

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e rarificações discursivas. Ao compreender os surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados.

4.3 ESPAÇOS DE ENCONTROS, DEBATES E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS COMUNIDADES SURDAS: A EDUCAÇÃO EM PAUTA

Os excertos dos narradores freqüentemente referem-se aos encontros surdos⁶⁴, que refletem sua organização política como grupo social e que produzem e fomentam seus discursos. Os movimentos surdos vêm contribuindo para a formação de subjetividades dos sujeitos surdos e seu coletivo. Nesta pesquisa, são entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas dos sujeitos surdos no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura. Recorro, nessa direção, à concepção de Gohn

⁶⁴ Para mais informações, ver o artigo: MOTTEZ, Bernard. Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo. *Revista do GELES*, Rio de Janeiro, n.6, p. 5-19, 1992. E o livro: FISCHER, R. & LANE, H. *Looking Back: a read on the History of Deaf Communities and their Sign languages*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Volume 20. Hamburg:SIGNUM-Verlang. 1993.

(1995, p.44), que assim apresenta os “novos” movimentos sociais⁶⁵ em suas práticas e objetivos:

As ações [coletivas] desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesse em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é constituída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (Grifos meus)

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência aos discursos e práticas ouvintistas (colonialistas) até então hegemônicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais, como também um espaço de luta pelo reconhecimento da língua de sinais e de suas s identidades. Segundo Skliar (1999, p. 7), essas práticas ouvintistas (colonialistas) mobilizam um “conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos”.

Nas palavras de uma pesquisadora surda, encontramos explicitada sua visão do movimento:

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, 1998, p. 71).

Um dos principais temas dos encontros dos sujeitos surdos é a língua de sinais, através da qual encontram oportunidades de compartilhar suas experiências, reivindicações e seus sonhos. Também é um espaço de reafirmação da luta pelo direito ao uso dessa língua. Mas as questões discutidas pelos movimentos surdos se ampliam e diversificam, segundo suas realidades locais e nacionais. Algumas lutas são compartilhadas pelos grupos de surdos em diferentes regiões do mundo, sendo que sua articulação em nível mundial está sob a coordenação da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf – WFD), com sede na Finlândia. A criação dessa entidade, em 1951, significou uma importante conquista de espaço político para as discussões e articulações das lutas das comunidades surdas (SOUZA, 1998).

⁶⁵ Por “novos” movimentos sociais compreendem-se os movimentos das mulheres, ecológicos, gays, surdos, etc., sinalizando em princípio um distanciamento do caráter classista que se configura nos movimentos sindicais, o que não significa que, em determinados momentos históricos, não possam contrapor-se ao sistema econômico e social vigente (GOHN, 1995).

As federações de surdos de diferentes países congregam-se na WFD, buscando a garantia de seus direitos, tanto de acesso à sua língua, à educação, à saúde, ao lazer, como também ao trabalho. Articulando-se com os organismos ligados às Nações Unidas, os líderes surdos procuram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países. Influência decisiva teve a WFD nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da língua de sinais como língua natural dos sujeitos surdos, garantindo o acesso de crianças surdas a ela o mais precocemente possível⁶⁶.

No Brasil essa organização acontece pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Os surdos, em suas cidades, possuem formas mais localizadas de organização, como as associações e os clubes. Nesses espaços, suas atividades voltam-se ao lazer e ao esporte, e também a mobilizações de caráter político, como a oficialização da Língua de Sinais.

As resistências aos discursos ouvintistas (colonialistas) pelos movimentos surdos vêm se apresentando de diferentes formas, tanto nos movimentos de lutas pelo reconhecimento da língua de sinais, como na criação das associações de surdos, grande parte delas surgindo num dos períodos de maior ênfase à oralidade e à negação da diferença (SKLIAR, 1997a), forçando a criação desses espaços de resistências em que os campos discursivos se constituíram a partir de relações de poder. A perspectiva foucaultiana nos traz uma concepção de poder como prática social constituída historicamente. Como diz Foucault (2005, p.89):

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

O poder, segundo essa perspectiva, se exerce não de forma ampla, global, mas sim nas relações e nos corpos dos sujeitos. O poder é exercido em tempos e espaços determinados. Daí vem a proposta de Foucault (1988) de uma microfísica do poder.

Para Foucault (2005, p. 91), “[...] onde há poder há resistência [...]”. Resistência é a capacidade de não se submeter ao poder do outro. Não é algo que vem de fora, mas se dá dentro da própria rede de poder, não tendo propriamente um lugar: há pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social. Uma das condições de poder é justamente a existência de uma estratégia de lutas e de contestação.

⁶⁶ Para maiores detalhes, ver Wrigley (1996: .xii-xiv).

Os discursos atuais da política inclusiva e da diversidade não são compreendidos pelos movimentos surdos como os únicos possíveis. Outros discursos emergem desses espaços de resistências. Em razão de tal virada epistemológica, produzem-se deslocamentos representacionais. Com isso, abrem-se múltiplas possibilidades de problematização e produção de uma política da diferença, que busca outras maneiras de narrar a alteridade surda e sua educação. Os excertos das narrativas que seguem são depoimentos da militância dos professores surdos na cidade de Porto Alegre (RS) e Florianópolis (SC), ligada a ações reivindicatórias voltadas para a educação nos últimos anos. O tema “educação” aparece nas narrativas freqüentemente, conjugando-se com outros temas, entre os quais a educação e o movimento surdo.

Então, em 1999, ocorreu um Pré-Congresso com o objetivo de buscar mudar a visão a respeito da educação de surdos. O núcleo responsável eram os surdos ligados à FENEIS (escritório regional do RS) e o NUPPES, coordenado pelo professor Carlos Skliar na cidade de Porto Alegre. Para esse momento o objetivo era de melhorar a educação. O evento (Pré-Congresso) contou com a participação de representantes não somente do Rio Grande do Sul, mas também de diversos Estados e foi marcado um movimento de que participaram jovens, professores, pais e demais pessoas ligadas à causa surda. O marco desse evento era melhorar a educação numa meta para longo prazo. Para isso foram elencadas todas as reivindicações do grupo como, por exemplo, queremos a presença de instrutoras, profissionalização, vagas de trabalho, concursos, leis que abrangessem esses anseios. Foram selecionadas questões principais para servirem de base para o movimento. Eu morava e trabalhava lá e participei do evento. O MEC se fez presente. Recebemos também o apoio de outros países como Estados Unidos, Espanha e outros. Foi realmente um ato admirável a criação de um movimento Pró-Educação. Das questões levantadas pelo grupo foram selecionadas algumas para que fizessem parte de um documento que foi entregue ao MEC para que fossem tomadas as devidas medidas. Ao longo desse tempo percebemos o lado positivo e negativo na educação, mas fazendo uma avaliação é perceptível uma evolução na educação. Dos pedidos encaminhados ao MEC alguns foram suprimidos e outros foram atendidos. O importante é que esse documento foi um marco histórico para a educação de surdos, pois o movimento ocorreu há 10 anos e em decorrência disso hoje temos profissionais e nós somos exemplos disso. Concordam? O movimento surdo com suas parcerias foi o promovedor dessa mobilização. (NARRADOR 2)

O Narrador 2 identifica momentos de mobilizações que refletiram a política inclusiva apresentada na versão e a partir a do lugar do movimento de resistência surda para uma trajetória de reconstrução da educação de surdos, bem como faz sua própria leitura da história de militância pela diferença surda. A narrativa contempla momentos de dois eventos que são complementares e aconteceram em Porto Alegre, no ano de 1999. Esses eventos, conforme a pesquisadora surda Gisele Rangel (2004), constituem o chamado Pré-Congresso, com participação predominantemente dos surdos, como preparo do V Congresso Latino-

Americano de Educação Bilíngüe para Surdos da América⁶⁷. Nas palavras de Rangel (2004, p. 79-80), “as comunidades se mobilizam para reivindicarem seus direitos e a melhoria de vida: estudo e trabalho. A política surda mobiliza-se para que tenha a oficialização de sua língua.” Momentos de encontros surdos que atravessam os militantes, “um momento como uma cicatriz em que dentro dele se vê aventura, sofrimento, pedidos de ajuda; se aprendeu muito aqui; aprendeu-se a conversar, em língua de sinais, com novas pessoas”.

Os professores narradores, ao estarem compenetrados nesse momento de reflexão e fazerem relação com a proposta bilíngüe do IF-SC, objeto de nossas problematizações de pesquisa, são sujeitos históricos que recuperam as variadas manifestações de que participaram, entendendo o reconhecimento de suas diferenças lingüísticas e culturais como fundamental para sua formação pessoal e profissional, abrindo-lhes as portas para participar de seleções institucionais.

O NEPES, com seu conhecimento na área, abriu caminhos para que a educação de surdos crescesse e se fortalecesse. Também propôs mudanças de critério para consideração da diferença lingüística nos editais de seleção pública do IF-SC e outras instituições (secretarias de educação, universidades, empresas etc. (NARRADOR 2)

Começa então uma nova percepção da diferença no currículo e de que maneira precisa ser feita. São ações importantes. Penso no movimento que foi iniciado aqui na Região Sul e disseminado para outros estados, os surdos em outros estados perceberam essa movimentação no Sul do Brasil e começaram a organizar também movimentos locais. Eu sempre lembro da minha experiência no Fórum de Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS) aqui em Florianópolis. Foram muitas lutas que tivemos para o reconhecimento da língua de sinais em nosso estado⁶⁸. E a luta contra a inclusão presente na proposta educacional do governo na época. Tivemos muitos encontros entre o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS) e os políticos de Santa Catarina, inclusive na Assembléia Legislativa. Esse Fórum ajudou no movimento surdo local e em sua relação com a FENEIS, e criou um grupo que trabalhou na proposta do Curso de Pedagogia a Distância para Surdos da UDESC⁶⁹.

⁶⁷ Esses eventos voltados para a educação de surdos foram precedidos e derivaram várias outras Conferências promovidas pela FENEIS, através de seu escritório regional do Rio Grande do Sul, nos anos de 1998 e nos anos seguintes, com o tema: Direitos Humanos dos Surdos, reunindo lideranças do movimento surdo do estado do Rio Grande do Sul, profissionais da área, familiares de surdos. Foram discutidos vários temas ligados aos Direitos Humanos, sendo que as conclusões dessas Conferências foram encaminhadas para as I e II Conferências Estaduais dos Direitos Humanos, realizadas também em Porto Alegre, reunindo representantes de diferentes segmentos da sociedade civil organizada desse estado (RANGEL, 2004).

⁶⁸ O narrador refere-se aos anos que antecederam a conquista da institucionalização da LIBRAS no Estado de Santa Catarina (Lei de N^o 11.869 de 6 de setembro de 2001). Somada às reivindicações dos outros estados brasileiros, fortaleceu o pleito pela institucionalização da Lei N^o 10.436/2002. Para um quadro completo da situação das legislações referentes a LIBRAS, acessar: www.feneis.org.br.

⁶⁹ Conforme atas das reuniões do FDDS do ano de 2001, a proposta das adaptações do Curso de Pedagogia foi encaminhada a Coordenação do Curso de Educação a Distância da UDESC e foi elaborada por representantes do (FDDS), envolvendo representantes das associações de surdos, pais e professores. Para efetivação da proposta, a Comissão foi contratada com caráter de assessoria. Tanto a institucionalização da Lei de LIBRAS como a proposta do curso foram algumas ações do planejamento do Fórum no âmbito da educação de surdos e da politização e fortalecimento da comunidade surda no estado.

Conseguimos chegar ao curso superior porque mudaram a forma de seleção dessa turma, reconheceram a LIBRAS. (NARRADOR 1)

Não se pode tornar todas as pessoas iguais, homogeneizar, mas a gente quer que todos tenham sua diferença garantida, ter orgulho da sua diferença, ser um sujeito com seus direitos na forma que se constitui, com sua língua, com seus costumes, com seus hábitos e sua cultura, é isso que se quer. Eu tenho orgulho de ter feito o Curso de Pedagogia para Surdos na UDESC e já sou Mestre em Educação pela UFSC. Isso foi possível porque foram processos em que eu tive minha língua respeitada na seleção. Não era assim há pouco tempo atrás. Temos que continuar lutando por nossa diferença, dar um futuro aos surdos brasileiros. (NARRADOR 3)

As narrativas acima vêm atreladas às práticas de subjetivação, à desconstrução e ao estranhamento de discursos ouvintistas sobre o sujeito surdo ao longo de suas histórias de luta por sua língua, educação e profissionalização. Ao falar-se de um currículo para surdo, isso não significa anular todas as diferenças ou reduzir os surdos a um único “modelo”, mas sim mostrar que esses sujeitos constroem uma história, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2005, p.41).

Os argumentos dos Narradores 1, 2 e 3 sobre a forma de ingresso em universidades e concursos públicos mediante o reconhecimento de sua língua são exemplos que possivelmente não seriam alcançados frente à negação da diferença surda e mantida a homogeneização de todos os concorrentes aos processos mencionados.

Essa mudança decorrente do reconhecimento da diferença surda, é apropriada para pensar que as normativas que se apresentam para uma sociedade inclusiva têm em suas subjacências mecanismos de eliminação daquele considerado fora da norma e/ou meios de adaptação desses sujeitos, mascarando “igualdade e direito de todos”. Não por acaso, as narrativas anunciam ainda como primeira iniciativa a luta para o reconhecimento de sua diferença lingüística, diante de tantos anos da discussão de inclusão social.

A partir do que se mostrou pelas narrativas pode-se perceber que a inclusão e a exclusão não são avesso uma da outra, mas andam juntas como estratégia política “para defender a sociedade” da emergência do “anormal” no sentido de garantir que cada sujeito, em uma sociedade heterogênea, possa ser fixado em lugares e funções por meio de um

sistema de gestão e de legitimação dessa distribuição. Tal situação contemporânea é análoga às apresentadas nos estudos por Foucault (1989), ao estudar as formas estruturadas de segregação. Ele alerta para a força dos dispositivos de poder e afirma que os sujeitos que não obedecem às normas e regras da sociedade estarão excluídos dela, e os “normais” serão incluídos.

Foucault discorre sobre como construímos categorias (loucos, doentes), como constituímos essas diferentes formas de sujeitos, frente aos diferentes jogos de verdade⁷⁰ e às diferentes culturas. Segundo o autor, a constituição de um sujeito não se dá de forma coercitiva, pois não se trata de um sujeito passivo, não livre. O sujeito categorizado como diferente se constitui como tal em relação ao discurso ou aos jogos de verdade que lhe são instituídos. Essas “verdades” são incluídas num campo institucional, organizando certo consenso, determinando redes de práticas institucionais.

Ao longo dos excertos aqui destacados, o tema “diferença cultural” constitui problematizações muito concretas no âmbito da política curricular, exemplificando de que forma em nossa sociedade inventamos e ao mesmo tempo excluímos os outros, já que a tendência dominante não é exatamente buscar formas de negociações sobre como lidar com as diferenças, mas principalmente pensá-las apenas como inclusão e exclusão. Ou seja, os sujeitos diferentes raras vezes são tratados como sujeitos políticos que têm seus sonhos, sua sexualidade, religião, etnia, gênero e assim por diante.

O ponto nevrálgico colocado nas narrativas dos professores surdos parece ser que a educação, que viria a ser um campo de resistências e crítica a esse *status quo*, aproveitando-se, inclusive, da natureza tão ricamente múltipla da formação de seus pesquisadores (filósofos, pedagogos, professores de diferentes áreas de conhecimento, lingüistas, etc.), ainda compreende o sujeito surdo e a surdez, na maioria das vezes, pelos discursos produzidos na educação especial, discursividade essa fortemente marcada pela perspectiva clínica, afastada da questão da identidade, da alteridade e, portanto, da diferença.

Discursividade que, pela noção de diversidade, presente na discussão sobre diferença cultural (BHABHA, 2003), questão central quando se fala na política inclusiva atrelada à educação especial, na realidade indica uma estratégia ao menos bastante conservadora, se não hipócrita – aceita-se uma espécie de pluralidade diferente, a qual a maior parte das vezes está referida a uma norma ideal.

⁷⁰ Foucault tece comentários sobre os “jogos de verdade” referindo-se, por exemplo, a uma prática de controle institucional (“Vigiar e punir”, 1989). Para o autor, “jogos de verdade” são um conjunto de regras de produção de verdade.

Nesse sentido, entender o currículo pelo reconhecimento político da diferença desdobra variadas condições de força, pois é isto que é o currículo – relações de força, invenções, criações de uma imposição. As narrativas, ao discutirem o espaço curricular, estão inventando a “Educação Bilíngüe” para a diferença cultural surda. Assumem uma ruptura com a promessa da inclusão como ela é sugerida, por entenderem que, na maioria dos casos, a prática é claramente de “inclusão excludente”. O currículo, como arena de conflitos e, portanto, de transformação da realidade como projeto político-pedagógico, deve se opor àquela maquinaria política de tornar tudo e todos homogêneos. Esse projeto curricular é vislumbrado no *Campus Bilíngüe – Palhoça*, em implantação no plano de expansão do IF-SC⁷¹.

Alguns surdos que já passaram pela experiência de estudar a partir da perspectiva inclusiva e não gostaram passam esse sentimento para outros surdos que, com base nesse discurso, acabam também se posicionando contra a inclusão e também passando para outros surdos, e essa fama vai se espalhando. Precisamos ver o conceito de inclusão que se discute e o que realmente significa detalhadamente. O que significa a inclusão representada pelo sinal das mãos sobrepostas [surdos em sala de maioria ouvinte], o significado também do sinal das mãos abertas lado a lado [sala de surdos em escola de maioria ouvinte]. Na verdade o que ocorre é que, a partir de um discurso dado os outros surdos acabam reproduzindo esse discurso sem aprofundar diferentes conceitos de inclusão, o que resulta muitas vezes em equívocos. O problema também acontece pelo fato de que muitos surdos não se apropriam e não buscam os conceitos pela barreira da língua, pois os livros estão em português. A inclusão que nega nossa diferença. (NARRADOR 1)

O problema principal da inclusão está na falta de estrutura na base da educação de surdos, que realmente precisa ser melhorada; por outro lado, temos surdos que apresentaram fracasso escolar, pois foram realmente “passando” pelas séries e assim a aprendizagem ficou comprometida. Há o lado positivo e negativo em tudo isso, nós sabemos, e por isso é necessário um cuidado ao tratar de um conceito tão polêmico como o da inclusão. Na história da educação de surdos há retrocessos, e para não voltar acontecer, precisamos mostrar resistências. (NARRADOR 2)

O Campus Bilíngüe é o espaço do desenvolvimento da língua de sinais e valorização da cultura surda. Pensando nisso, eu vejo a inclusão que hoje temos com uma visão diferente da inclusão que existia. Sei da complexidade para explicar essas diferenças na inclusão, mas vivemos esse movimento em nossas histórias de vida escolar e profissional, participamos como militantes da diferença surda. Também observo que há avanços que recuam, fico

⁷¹ No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), no corrente ano, todos os Campi existentes estabeleceram suas diretrizes curriculares. No caso do Campus Bilíngüe – Palhoça, as diretrizes são estabelecidas a partir das diferenças surdas no campo lingüístico, cultural e identitário. Por essa orientação estão previstos no projeto curricular, na área de Educação Profissionalizante: Curso de Profissionalização de Jovens e Adultos (PROEJA) em Editoração Gráfica, Curso Técnico em Comunicação Visual e Curso de Tecnologia em Produção de Multimídia. E na área de Formação de Professores, Cursos Técnicos subseqüentes (exigência do ensino médio) em Instrutor, Curso de Tradução e Interpretação e Curso de Pedagogia Bilíngüe LIBRAS/Língua Portuguesa. Para mais informação consultar o *site*: www.ifsc.edu.br.

angustiada com a situação da educação de surdos no estado. Tivemos uma grande mudança no governo passado, agora muito já se perdeu, voltando a práticas com alunos surdos que não consideram sua diferença lingüística. E foi esse o assunto de tantos seminários com as escolas para se pensar como fazer a inclusão de surdos aqui no estado⁷². Eu penso que o importante é que a questão cultural seja disseminada para o restante do Brasil, para que a partir da criação do Campus Bilíngüe de Palhoça possam abrir também em outros estados. Para que a língua de sinais não fique como algo presente apenas na vida dos surdos, mas passe a ser vista com naturalidade por todos. O que se quer é que esse estranhamento causado pelo uso da língua de sinais deixe de existir, dando lugar à naturalidade, e que essa mudança ocorra em todo o país. (NARRADOR 3)

As conexões e conjugações apontadas pelos excertos das narrativas 1, 2 e 3, com fragmentos de suas histórias de escolaridade e de militância no cenário da educação inclusiva, ao serem tomadas como pano de fundo do objeto desta investigação – as narrativas dos professores surdos sobre a proposição de educação bilíngüe no IF-SC –, cercam a complexidade da temática.

Talvez por atuarem como professores, enunciam, a partir do cenário inclusivo educacional do presente, angústias e alegrias, avanços e retrocessos ao olhar no entorno de um passado próximo e suas expectativas para o *porvir*, com aquilo que escapa de nosso saber, nosso poder e de nossa vontade.

São narrativas que colocam uma proposta curricular sempre como *porvir*, como descontinuidade e sem permanência. Nesse sentido, são relevantes as palavras de Larrosa & Skliar (2001:289), ao falar do *porvir*: “A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir”. Nessa linha de raciocínio, os autores nos fazem lembrar que, como educadores, movemo-nos a todo momento, sempre em mudanças, sobre o fio da tensão entre a imposição de uma única verdade e a multiplicidade de verdades.

Os movimentos de recuo apresentados pelos Narradores 2 e 3 apontam para concepções distintas entre o governo e os movimentos surdos para a noção de inclusão, o que torna ambígua, para os narradores, a sua própria noção de inclusão. Os fragmentos de algumas experiências de política para educação de surdos são flutuantes. Se, em alguns momentos, o currículo pode voltar-se para a produção da diferença surda, em outro as amarras da normalização e da normatização demonstram estar ainda muito presente.

⁷² O narrador se refere à reestruturação da política de educação de surdos em Santa Catarina com o objetivo de assegurar a educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas pelo acesso e permanência no sistema de ensino estadual (Proposta publicada no Diário Oficial através da Portaria E/19, de 04 de maio de 2004, e em forma de livreto para distribuição em todo estado de Santa Catarina).

É evidente que os movimentos – avanços e resistências – são fenômenos constantes na educação. A diferença, entendida ora como alteridade, ora integrada à lógica normal-anormal, pode ser percebida como cortes laterais de uma realidade que foge continuamente, pois é sempre provisória. Assim, é preciso entender a realidade da proposta curricular como campo de forças, no qual novas fronteiras e possibilidades precisam ser pensadas, tornando o currículo um espaço de alternância de lugares e engendramento de diferenças.

As incongruências reveladas pelas narrativas entre a intenção e a ação, retrocessos e recuos, mostram que se encontram nesses intervalos, entre a vontade de mudança e a vontade de ordem e de norma. Esta talvez seja a nossa contingência ao pensarmos o currículo bilíngüe no cenário da política inclusiva: lidar com a força do movimento, com as discontinuidades.

Ocorre que esses movimentos – as relações entre discursos e práticas sobre a diferença – não acontecem dissociados de um contexto específico. São datados, situados num tempo e espaço no qual o que se busca a todo momento é a padronização, a partir de critérios que só são preenchidos por uma minoria. Ocorrem embates e lutas (visíveis e invisíveis) pela conservação de espaços, regras e jogos de poder, que revelam inclusão e exclusão, compartilhando da mesma função. O que pode ser realmente “confuso”, como apresentam as narrativas.

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 96) traz o entendimento de Foucault sobre a inclusão. Foucault afirma que “a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle.” (grifos no original). Isso porque a exclusão é uma estratégia que opera o distanciamento do indivíduo, enquanto a inclusão, por sua vez, constitui-se em um exercício de poder a partir do cuidado. Uma marginaliza; a outra torna visível. Ambas narram, representam e, portanto, governam a alteridade, enunciando seu espaço na dinâmica cultural, o que supõe poder. Sendo assim, embora aparentemente diferentes, inclusão e exclusão compartilham a mesma função, ou seja, são medidas para capturar, conhecer e administrar aqueles posicionados à margem da norma.

Na proposta curricular bilíngüe do IF-SC estão amalgamadas as noção de inclusão e exclusão, e a acepção de diversidade pode se apresentar como estratégia oficial que cria um inventivo acordo de igualdade, o que pode acabar encobrendo as diferenças. Talvez seja essa a intenção do Narrador 1 no excerto que segue.:

O IF-SC é uma instituição de administração do governo federal. Então a proposta curricular bilíngüe que está sendo construída localiza-se entre os interesses do movimento surdo e a pressão do governo por uma inclusão que não é inclusão. São pontos de vistas diferentes

sobre o conceito de inclusão. O Campus Bilíngüe da Palhoça terá sempre que lidar com esse conflito.

Na linha do que apresenta esse excerto, um consenso pela nomenclatura “educação bilíngüe” não significa desconsiderar as correlações de poderes imbricadas nessa relação binária de estar dentro/fora, incluir/excluir ou normal/anormal. Pode tratar-se de uma estratégia oficial que resulta em levar os surdos ao padrão ouvinte-falante, e conseqüentemente na desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e de cultura. É reduzir a língua de sinais a ferramenta para assimilação do surdo à língua portuguesa (oficial) oral e escrita.

Assim, a estratégia de abarcar as diferenças, localizando-as junto ou, ao menos, próxima, da norma, gera no mínimo as seguintes indagações: estar dentro significa estar incluído? Aproximar e tolerar “exclui a exclusão”? Como se exclui a diferença numa proposta curricular no cenário inclusivo?

Nesse contexto, é visível o quanto os processos culturais tramam significados que inventam os sujeitos e os objetos no campo social, atribuindo-lhes sentidos de acordo com a posição que lhes é dada no e pelo discurso. Sendo assim, a forma como representamos as coisas e os sujeitos não é natural, mas cultural. Essa noção é trazida dos Estudos Culturais pelos Estudos Surdos para debater o currículo para a diferença cultural surda. Antes de saber o que é, deve-se problematizar como essa condição é narrada. Por isso, trata-se de uma questão cultural. Tal problematização é fundamental para o entendimento do cenário político e cultural que permeia os sujeitos surdos, pois o sujeito surdo é produzido em meio aos discursos que se conjugam, tecendo sua constituição. Dessa forma, é possível entender o quanto a alteridade surda é constituída por relações hierárquicas e assimétricas de poder, visto que os significados sobre os surdos são produzidos e administrados pelas falas de quem exerce o poder de definir.

Diante disso, o foco da discussão para o estabelecimento da diferença cultural surda está em sua produção social. É justamente nesse ponto que pode ser compreendida como diferença política, como ratificam os narradores. Por essa ótica, a educação de surdos adquire outros contornos. As práticas de significação para os sujeitos surdos se deslocam da deficiência para se reconfigurar em alteridade surda.

Os discursos que emergem de outros lugares, como dos movimentos surdos, os quais narram os surdos não como melhores ou piores do que os ouvintes, mas como diferentes. É a partir desse embate discursivo que os surdos lutam pela circulação de suas narrativas na cena

cultural, significando a si mesmos como sujeitos que criam e compartilham cotidianamente uma cultura (WRIGLEY, 1996). É uma narrativa que forja as múltiplas identidades surdas e institui a esfera política de sua diferença.

As problematizações aqui levantadas constituem traços da diferença surda, de forma convergente ou conflitante com as políticas inclusivas, que apontam para avanços, mas também para tensões, oposições e deslizamentos. Isso não significa que os discursos e as práticas em relação à diferença tenham que ser idênticos para todos, ou sequer parecido, ou ainda partilhado por todos da mesma forma. O que fica evidenciado na trama da análise são essas descontinuidades, os desassossegos que parecem estar deslocando nos professores surdos as suas incertezas e o vislumbrar de um currículo pautado na diferença cultural surda.

4.4 FRONTEIRAS ENTRE IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS E O DECRETO Nº 5.626/2005

A análise tem mostrado o ponto de vista da comunidade surda politicamente organizada e conquistas que se inserem nas políticas lingüísticas e educacionais, resultantes de sua resistência somada à de pesquisadores de várias áreas de conhecimento, construindo juntos as “marcas que constituem a cultura surda” (LOPES, 2007, p. 53). Situação muito diferenciada até a virada do segundo milênio: a educação de surdos, em tempos anteriores muito próximos, assombra os narradores da pesquisa com representações clínicas da surdez e do sujeito surdo⁷³. Essas conquistas encontram sua expressão maior no já referido Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que, ao regulamentar a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002)⁷⁴, abriu brechas para a consolidação de iniciativas existentes, como a proposta bilíngüe do IF-SC, entre tantas outras no Brasil, e a conseqüente possibilidade de repensar – em uma nova dimensão – o currículo para educação de surdos, com e para esses sujeitos.

Vale, entretanto, chamar atenção para o fato de que a elaboração da Lei e do Decreto teve, conjugada aos movimentos surdos, uma série de contribuições de pesquisadores surdos e

⁷³ Exemplo claro, mesmo em legislações recentes, encontra-se no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. O seu artigo 3º define como “deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, *dentro do padrão considerado normal para o ser humano*” (grifos meus). No artigo 4º, seguindo esse pressuposto, o decreto define a surdez segundo critérios audiométricos – ou seja, classifica os surdos em mais ou menos surdos, mais ou menos próximos à normalidade falante-ouvinte.

⁷⁴ Essa lei rompe com a lógica então hegemônica no Estado brasileiro de entender os “sinais” até o momento. Isso porque reconhece a LIBRAS em seu artigo 1º, parágrafo único como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

ouvintes, como, por exemplo, a produção na área dos Estudos Surdos na Educação voltada à perspectiva culturalista, e os estudos na área de Linguística direcionados à temática da Língua de Sinais e voltados à educação bilíngüe em Linguística Aplicada⁷⁵, Todavia, não se pode deixar de atribuir ainda essa mudança de perspectiva, ao descrédito no oralismo como abordagem hegemônica nas escolas brasileiras (SOUZA, 1998).

Mesmo que os propósitos possam ser diferentes por parte do governo e dos movimentos surdos, como vimos discutindo, esses preceitos legais trazem uma alentadora novidade que converge com o reconhecimento político cultural surdo. Reconhece a LIBRAS como língua nativa, portanto brasileira, ao admitir ser a língua das comunidades surdas brasileiras, uma ação politicamente marcada, mesmo que focada na perspectiva lingüística. Portanto, se o Estado mantém o português como língua oficial por outro lado, admite a existência de outra língua nativa dos brasileiros – que não são imigrantes nem índios. Admitida tal premissa, o Estado garante o direito de o estudante surdo ter uma educação bilíngüe nas escolas públicas e privadas, mediante oferta obrigatória, “*desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos*” (art.14, caput II, grifos meus). Dito de outro modo, o currículo, em uma proposta bilíngüe para surdos, deve ser oferecido em LIBRAS e em português, em sua modalidade escrita.

Tal premissa, que também direciona a proposta bilíngüe do IF-SC, tem sido aprofundada pelos profissionais proponentes e em parte se transforma nesta tese que reflete, a partir de inúmeras problematizações próprias de fronteiras culturais e lingüísticas entre surdos e ouvintes. As narrativas que seguem são exemplos de algumas impasses e avanços que apontam para mudanças impulsionadas pela legislação, entrelaçando as ações da UFSC e do IF-SC como promotores dessas mudanças e as perspectivas do *Campus* Bilíngüe de Palhoça.

O movimento surdo existe e também existem os demais movimentos de luta de outros grupos. Ao perceber as reivindicações desses outros movimentos, os surdos então acompanharam e perceberam que havia muitas questões que coincidem com os anseios da comunidade surda. Na realidade, o fato de lutarmos por nosso grupo social se dá através da observação dos demais movimentos. Muito recentemente temos a Lei de LIBRAS e o Decreto que reconhece a língua de sinais, o que não é tão conhecido pelos próprios professores em geral. Muitas ações estão trazendo essa visibilidade, agora pela Lei. São solicitações de intérpretes, procura por cursos de LIBRAS (UFSC e IF-SC), cursos de formação de professor de LIBRAS (UFSC), formação de intérpretes (IF-SC)... (NARRADOR 1)

⁷⁵ Tanto os Estudos Surdos na Educação quanto os estudos na área de Linguística e de Linguística Aplicada são referências desta tese.

A Lei e o Decreto sobre a LIBRAS são decorrentes reivindicações dos surdos. Não se pode permitir, na proposta bilíngüe que a língua de sinais não seja a primeira língua de instrução. No caso do Campus Bilíngüe de Palhoça é necessário que essa posição entre as línguas esteja clara, evitando-se que somente os surdos devam ser bilíngües. Também teremos alunos e professores ouvintes e eles devem entender isso. Também na questão do espaço para os surdos se encontrarem, essa garantia deve existir no Campus Bilíngüe, pois será uma escola profissionalizante com o papel de não apenas formar, mas também de encaminhar os alunos ao mercado de trabalho. Para isso, contaremos com profissionais bilíngües das mais diversas áreas, que acarretará aumento de profissionais surdos na sociedade. (NARRADOR 2)

Em primeiro lugar a língua de sinais, esse é o ponto que deve ser preservado realmente e garantido no Campus Bilíngüe. Temos conquistas com a Lei de LIBRAS, mas o Decreto apresenta muitas falhas, assim temos que continuar na luta. Em segundo lugar um currículo com espaço surdo, sem pensarmos na questão de dominação e outros discursos, mas pensando no respeito à diferença surda. O curso de Letras/ LIBRAS bacharelado e licenciatura na UFSC está formando professores, aqui (IF-SC) temos muitas propostas de novos cursos bilíngües: Médio, Educação de Jovens e Adultos Profissionalizantes, Formação de Intérpretes e vários projetos de cursos novos. (NARRADOR 3)

Conforme o Narrador 1, na situação atual, muitos “professores de forma geral” não conhecem os pressupostos em vigência para a educação de surdos. E estudos como os de Quadros e Karnopp (2004), que apresentam aspectos lingüísticos da língua de sinais – desconstruindo visões muito comuns na sociedade que a desqualificam como língua de um grupo social e cultural brasileiro – são pouco utilizados pelos professores desde sua formação. Isso reafirma o que diz a narrativa, sendo que até muito recentemente poucas universidades e institutos públicos formavam educadores para serem professores de surdos e tradutores intérpretes da língua de sinais, numa perspectiva de uma educação bilíngüe.

Como resultado, mesmo do ponto de vista lingüístico, a inclusão tem sido praticada de modo a reduzir-se a “ajuntamento” de surdos com ouvintes em contexto escolar quase de desconhecimento, por parte do professor, de como conduzir o ensino para os surdos em sua língua. Se esta não é possibilitada ao surdo, a educação torna-se deficitária. Portanto, essa pauta está na discussão e no bojo dos atuais debates sobre reformulações curriculares, embora já existam iniciativas, como citam os narradores, na direção proposta pelo decreto: pioneiro Curso a Distância de Licenciatura em LIBRAS da UFSC, com vários pólos em diferentes cidades do Brasil; o Curso de Pós-Graduação de Tradutor e Intérprete na Língua de Sinais/Português (IF-SC); realizações pelo MEC, de exames de proficiência em LIBRAS, em nível nacional, com certificação como condição para serem contratados pelas escolas. Frente aos pressupostos da lei, esses exemplos oferecem, do ponto de vista político, outra forma de entender a surdez, fora das formações discursivas provenientes da clínica.

Visto desse ângulo, o decreto abre possibilidades fissuras para criar outros currículos dentro de uma “nova” forma de entender e considerar, na escola, o sujeito surdo. Em perspectivas de outra representação do surdo e da surdez, diferente de uma história de constrangimento moral em nome da “inclusão”, o que pode explicar os sentimentos avessos à simples menção da palavra “inclusão”, como expressam muitos dos excertos já apresentados e de forma contundente o Narrador 2.

Eu estava lendo um livro e vi a palavra inclusão, me parece que há um rótulo e senti um desconforto, mas precisamos ver o lado bom das coisas, mas a inclusão ainda causa um estranhamento.

As diretrizes estão colocadas e desafiam os educadores: as relações de forças que estabelecerem para transformar o decreto em currículos a serem adotados espelharão a política educacional e lingüística, entendendo política no sentido amplo, ou seja, tanto relativa ao sistema de medidas a ser adotado para o cumprimento do decreto presidencial (pelas escolas e universidades) como às noções de inclusão que lhe darão sustentação. O currículo é esse espaço “contestado”, que desdobra variadas condições de força, concentrando lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Sendo assim, o que significa no decreto a proposta bilíngüe? Que poder ele legitima? A quem ele se dirige? São interrogações que devem ser consideradas no cenário inclusivo quando se pensa a diferença cultural surda.

Quando se discute cultura, conceitos como identidade e diferença entram em questão uma vez que não são conceitos dados, entidades pré-existentes. Não se trata apenas de serem produzidas nos diálogos e consensos nas relações entre diferentes culturas, mas envolve fundamentalmente as relações de poder (SILVA, 2005). Como essas implicações no reconhecimento da diferença cultural são construídas na educação do sujeito surdo, considerando que se constituem nas fronteiras lingüísticas e culturais entre surdos e ouvintes, considerando os pressupostos do decreto?

Mesmo a presença da língua de sinais no currículo e na prática da escola não significa que sua acepção não esteja atrelada a representações de surdez e do sujeito surdo que os associam a noções de “deficiência” e a um código de transliteração simples. São acepções em que a identidade do surdo é fixa e a diferença cultural e a alteridade são negadas, sendo muitos os discursos que se produzem num campo de lutas entre diferentes saberes que procuram se legitimar nas diferentes práticas institucionais. Os surdos, como os narradores

desta pesquisa, quando falam de si⁷⁶, reconhecem que uma das lutas é reivindicar uma educação de qualidade que os prepare para outros embates culturais. Essa qualidade para a educação é apontada nos fragmentos das narrativas que seguem, vislumbrando possibilidades para o *Campus Bilíngüe de Palhoça*.

A comunidade surda luta e resiste aos movimentos oficiais, luta por uma educação para sua diferença. As propostas bilíngües como a nossa (IF-SC) podem ajudar para que as próximas gerações de surdos passem por outros movimentos, não mais em luta para a língua de sinais, mas uma educação de que participem também os professores surdos, começando pelo ensino infantil ao superior, com metodologia e material didático visual, cursos de LIBRAS para surdo e ouvintes, etc. Se hoje estamos aqui é porque há mudanças, os surdos estão voltando para a escola, para a universidade. Estamos criando um Campus Bilíngüe que contribuirá muito melhor para a educação de surdos. (NARRADOR 3)

O Campus Bilíngüe da Palhoça deve ser referência de valorização da língua de sinais. A língua portuguesa para nós representa uma exigência do país onde vivemos, tudo gira a partir da língua portuguesa, a economia e todas as outras questões de que devemos estar a par, ou seja, no cotidiano precisamos desse conhecimento. O Campus Bilíngüe de Palhoça é um espaço diferenciado para nossa relação com nosso país. Os surdos precisam aprender a língua portuguesa, mas a língua majoritária nesse espaço é a língua de sinais. E os ouvintes aprenderão a LIBRAS. A comunicação e as relações se estabelecem através da primeira língua que é a língua de sinais, que representa um artefato da cultura surda. Estaremos, surdos e os ouvintes, juntos na criação de cursos que levarão os surdos para o mercado de trabalho e os ouvintes vão conhecer a cultura surda também. Acho que podemos avançar juntos na produção de material didático que atenda ao surdo. (NARRADOR 2)

Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, do ponto de vista aqui assumido, um processo de desouvintização⁷⁷. O processo de desouvintização mencionado supõe, entre outras coisas, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas presentes sobre a língua de sinais e entre a comunidade e as produções culturais dos surdos. Nessa direção, os Narradores 2 e 3 centram-se no que se pode fazer numa proposta bilíngüe num cenário inclusivo, dada a abertura do decreto em relação aos significados e representações da surdez para o grupo social surdo, este entendido como grupo que se nomeia como tal, inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s), e assim articulam sua resistências (LOPES & VEIGANETO, 2006).

⁷⁶ Entendo aqui que a expressão “falamos de si” vai para além do ato físico da fala - articulação oral. Essa expressão trata do “dizer de si”, em que, no caso dos surdos, é considerada, sobretudo, a modalidade visogestual, através da Língua de Sinais, como também a língua escrita nacional.

⁷⁷ Desouvintizar, ouvintismo, ouvintização, constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes sobre o surdo.

Os excertos das narrativas, por essa perspectiva, encaram o *Campus Bilíngüe* (aberto também para o público ouvinte) como uma possível consolidação de um currículo de fronteira entre as culturas surdas e ouvintes. Espaços em que as diferenças estarão no “entre-lugares”, sugerindo um movimento de mão-dupla entre a língua de sinais e a língua portuguesa e a descoberta de novas relações entre as culturas envolvidas, visando a que os surdos tenham uma educação pública e de qualidade “desde a educação infantil até o ensino superior”, como expressa o Narrador 3.

Admitido o fato de que a Língua de Sinais é a língua original das comunidades surdas brasileiras, reconhecido na Lei e no Decreto discutido, a situação bilíngüe está posta, e os espaços de negociação para uma proposta bilíngüe – LIBRAS e Língua Portuguesa – podem ser promissores, como vislumbram os narradores.

Estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa no espaço educacional em que o surdo está inserido. Os espaços políticos que cada língua representa para uns e para outros não são os mesmos (QUADROS, 2003; 2005).

Nesse sentido, utilizando o que Bhabha (2003) denomina os “entre-lugares” por meio de relações intersticiais, defendemos que esses espaços são ambivalentes e possibilitam negociações quando o surdo passa a ser integrante da proposta educacional. A negação é substituída pela negociação: os surdos não precisam mais negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam negar a língua de sinais brasileira. E as duas línguas estarão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro, mas “entre-lugares”, não mais na fronteira. Talvez seja nessas perspectivas que os narradores vislumbrem o *Campus Bilíngüe* de Palhoça.

Para esse fim, deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de os mesmos (BHABHA, 2003, p.69).

Para finalizar esta análise, ressalta-se que a construção da proposta curricular bilíngüe no IF-SC move-se dentro desse campo conflituoso e que, ainda entre fronteiras lingüísticas e culturais, busca negociações, abrindo espaços para as múltiplas e diferentes formas de vida cultural como caminho promissor no campo curricular, num exercício de alteridade para surdos e ouvintes.

Acredita-se que o conjunto de elementos observados e analisados ofereça condições de visibilidade a sintonias e dissonâncias que estão sendo compartilhadas pelos sujeitos surdos e ouvintes envolvidos na construção da proposta curricular bilíngüe do IF-SC.

À GUISA DE CONCLUSÕES

Porque, se o outro não estivesse aí – e ali, e aqui –, nossas pedagogias não nos deixariam vibrar com o outro.

(SKLIAR, 2003, p. 209)

Alcançar esta etapa, que se caracteriza por conclusão desta tese, não significa idealizar uma chegada ou um final de percurso, sabendo-se que é na impossibilidade de concluir que sempre se recomeça. Nessa linha, também se comunga da idéia que muitas outras análises poderiam ser desdobradas, pois o “mergulho” com finalidade de pesquisarmos sobre um tema revela-o como incapturável, não submisso aos nossos desejos modernos de aprisionamento, de “dar conta” da totalidade.

A investigação aqui narrada não tem pretensão de verdade definitiva; busquei problematizar sobre a “organização da educação bilíngüe” (BRASIL, 2008), mais especificamente do ponto de vista das narrativas dos professores surdos sobre algumas questões curriculares da proposta bilíngüe do IF-SC. Nesse percurso, procurei oferecer sentidos para a circulação de outras realidades discursivas sobre a educação de surdos na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilingüismo, sem, no entanto, pretender generalizações.

As análises das narrativas, já ao longo dos capítulos 3 e 4, no contexto de pesquisa em foco neste estudo, levam a perceber que os direitos lingüísticos e educacionais dos surdos na “organização da educação bilíngüe” mostram que há impasses epistemológicos de ordem legislativa (políticas lingüísticas e políticas inclusivas) que se refletem na construção político-pedagógica da uma proposta bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa).

Pode-se dizer, conforme nos enunciam as narrativas, que são impasses relacionados a um movimento que oscila ainda entre a tradição da representação hegemônica da surdez e do sujeito surdo como “anormalidade” e a ruptura com essa tradição na elaboração de um currículo que contemple referências estáveis para operar no campo das diferenças. Nessa direção, é permanente uma tensão na noção de “inclusão”, na convergência que se materializa no consenso para a educação bilíngüe proclamada pelos preceitos legais em vigência e os pleitos reivindicatórios dos movimentos surdos. Tal convergência, embora necessária, exige vigilância conceitual quanto à noção de diferença, para que não seja reduzida à noção de diversidade. E, por aí, cair na armadilha de tolerâncias que mascaram as relações de poder e

controle nas quais estão envolvidas, permitindo criar espaços para que novas formas de educação, entre outros direitos, sejam forjadas também para o grupo social surdo (FOUCAULT, 1989, 2005; DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001; SKLIAR, 1999, 2003; SILVA, 2001, 2005, BHABHA, 2003).

Como reiteram os narradores, a LIBRAS é uma conquista alcançada no seu direito lingüístico para educação de surdos, no entanto, ela continua sendo sua maior bandeira de luta. Mesmo que pareçam paradoxais, suas narrativas evidenciam que os sujeitos surdos, nas políticas relativas à língua e a na política inclusiva brasileira, freqüentemente são representados com base no recorte biológico de suas identidades, que mantém a visão audiológica da surdez, e seguem fixadas pela grande narrativa da deficiência. Há uma “naturalização” desse modo de representar o surdo que, na concepção de linguagem na qual esta tese está fundamentada, acaba por negar a língua de sinais.

Quando a língua de sinais, sendo a marca peculiar do sujeito surdo (não atrelada a critérios de etnia, geográfico, que são outras circunstâncias que envolvem a língua), qualquer que seja sua etnia, localiza-o em uma “zona de contato” entre a cultura surda e a cultura ouvinte, um espaço de interlínguas (orais e visuais) é aberto vinculado à comunidade surda e forjado em sua experiência visual como expressão maior de sua diferença cultural.

Posto que outros grupos sociais citados nas narrativas, como os negros e os índios, há algum tempo já são vistos como minorias do ponto de vista lingüístico, instaura-se para o grupo social surdo um impasse epistemológico gerado nos preceitos legais, quando estes propõem “a organização da educação bilíngüe” e desconsideram a língua de sinais como importante traço identitário desse grupo, incompatível com uma proposta curricular pautada na diferença cultural surda. E, por isso, é uma premissa que não faz sentido para a “educação bilíngüe” para surdos.

Nesse ponto, vale voltar-se à experiência da proposta de educação bilíngüe do IF-SC, que vem sendo conduzida por escolha de diretrizes de uma proposta política na perspectiva da diferença cultural surda. Uma dessas diretrizes é a presença de professores surdos na escola e, com ele, à maneira de Bhabha (1994, 2003), a inauguração de um *locus* de enunciação como um “terceiro espaço”, no qual a construção de sentidos ocorre como parte de uma encenação dialógica própria ao jogo de diferenças. A outra diretriz é a orientação bilíngüe da proposta curricular, cuja clareza define a língua de sinais, a língua natural do surdo (L1), como língua de instrução, através da qual é ensinada a língua portuguesa escrita (L2) e em todas as outras disciplinas, estando presente também nas demais atividades curriculares. Essa presença não

significa conforme alerta Skliar (1999), que a compreensão de educação bilíngüe, para o NEPES, se reduza ao uso da LIBRAS pelo surdo.

Tais diretrizes não são garantia ou normatizações para a educação bilíngüe de surdos, mas orientam a experiência da proposta curricular do IF-SC apontada pelos narradores, e levaram a alguns acertos para a qualidade de educação de surdos, a indefinições sobre como vêm se apresentando as relações e posições das línguas, a dúvidas na comunicação e na relação com as experiências visuais, com limitações na produção de material didático visual e possíveis processos de alfabetização e de letramento para o surdo, entre outros aspectos, como analisado nos capítulos 3 e 4. Mas têm o mérito de colocar os sujeitos envolvidos, surdos e ouvintes, em interlocução, apostando em negociações nos “entre-lugares” frente a suas diferenças lingüística e culturais, no esforço coletivo de uma produção curricular bilíngüe LIBRAS e Língua Portuguesa (surdos e ouvintes). E, por isso, é uma premissa que faz sentido para a “educação bilíngüe” para surdos, ao instaurar negociações que poderão levar a composições, cruzamentos, atravessamentos próprios de grupos sociais diferentes, e interfaces que buscam legitimar seus próprios saberes e valores.

Nessa linha, neste estudo o currículo é entendido como produto e produtor de culturas, também envolvido com práticas de significação e articulação de saberes. Em consonância com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos em Educação, cultura e saberes são inseridos no campo da significação (SILVA, 2001, 2005) e do discurso (FOUCAULT, 1988, 1999). É uma prática de significação e produção de sentidos, mas também pode ser lugar de enunciação e diferença para negociações (BHABHA, 2003; BAKHTIN, 2003). Os saberes e conhecimentos são produtos da cultura, estão diretamente imbricados nela. Os consensos em torno da noção de cultura e do conhecimento referem-se ao caráter múltiplo e social a eles referidos em suas relações de disputas, conflitos e poder.

A experiência da construção da proposta curricular bilíngüe do IF-SC, quando apresentada pelos narradores como em construção, revela o currículo como um artefato que sofre mudanças, de acordo com diferentes significados a ele atribuídos no fluxo desse processo. Um processo não restrito à interlocução dos seus proponentes, às suas referências, mas também em diálogo com os discursos presentes no âmbito das políticas relativas às línguas e as políticas inclusivas, um coro de vozes, não necessariamente consoantes, espaços em que se entremeiam os conflitos e os possíveis acordos. Por isso, também podemos dizer que o currículo é um artefato, porque fabricado num processo social que nem sempre é lógico,

mas onde os sujeitos se digladiam, com bem expõem os narradores tantas vezes (BAKHTIN, 2003; SILVA, 2005).

A partir daí, uma outra proposta curricular bilíngüe para os surdos seria possível com a desouvintização dos currículos para surdos (ouvintização muitas vezes incorporadas pelos próprios surdos), em direção à “inversão epistemológica” da surdez como um problema (SKLIAR, 1999, 2001, 2003), incluindo a representação que intenta assumir aspectos políticos da diferença surda nas proposições de educação bilíngüe – a representação da surdez como diferença surda.

As análises das narrativas chamam a atenção para as duas últimas décadas como significativa na produção de outros discursos de pesquisadores surdos e ouvintes de várias áreas de conhecimento e dos movimentos surdos. Filiado a esse esforço de ruptura com os discursos hegemônicos que vêm dominando por séculos a educação de surdos, este estudo procurou problematizar a educação bilíngüe como meio para aproximação da normalidade ouvinte em oposição à alteridade surda, suas relações com os paradigmas dominantes da educação especial clínica e a noção de “inclusão” colonizadora (ouvintista) perceptível nas orientações legais vigentes.

A escolha das narrativas dos professores surdos participantes da proposta curricular bilíngüe do IF-SC buscou dar visibilidade a suas atuações, contribuições e proposições, e constitui o significado político desta tese. E aí talvez resida uma contribuição concreta desta investigação para a educação de surdos no atual cenário inclusivo, porta para o diálogo e reflexão com outras instituições que certamente vivem suas experiências de educação bilíngüe. Colocar a alteridade surda no projeto curricular num cenário inclusivo é o desafio para a reestruturação curricular que aqui reivindicam e propõem os professores surdos participantes da educação bilíngüe do IF-SC.

Para compreender o bilingüismo dos surdos e pensar o projeto curricular bilíngüe, precisamos questionar as relações de poderes e saberes que têm inventado o fracasso tão disseminado da educação de surdos. E nessa trilha ampliar iniciativas, como citam os narradores, na direção proposta pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), como o Curso a distância de Licenciatura em LIBRAS da UFSC, com vários pólos em diferentes cidades do Brasil, o Curso de Pós-Graduação de Tradutor e Intérprete na Língua de Sinais/Português (IF-SC), as promoções pelo MEC de exames de proficiência de LIBRAS em nível nacional, com certificação como condição para serem contratados pelas escolas, formalizando e tornando oficial, dando visibilidade à importância da LIBRAS como L1 da comunidade surda.

Essas iniciativas vão além de formar surdos como auxiliares dos professores surdos, mas formar o professor surdo; de tratar de adaptações curriculares ouvintes para o surdo, mas criar a proposta curricular bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) com o surdo e para educação de surdo. Nessa perspectiva se vislumbra o *Campus Bilíngüe* de Palhoça, tantas vezes indicado pelos narradores como um projeto educacional que poderá aprofundar a pesquisa e o ensino para um currículo de fronteira entre as culturas surdas e ouvintes.

As narrativas dos professores surdos, no contexto desta pesquisa, constituem talvez um texto para suscitar questões, mais que respostas, quando o debate é o projeto curricular bilíngüe para surdo. A emergência de perguntas é, contudo, essencial para refletir sobre o impacto epistemológico dos modos de compreensão da noção de inclusão pela sociedade e pela educação, para contribuir com sua reformulação e, finalmente, para reconsiderar, a partir de outras noções, as formas de implementação das políticas inclusivas.

E, por último, reafirmo que entendo impossível dar a este trabalho um caráter conclusivo; ao contrário, seu caráter principal é a abertura para outras formas de alteridade surda, outros currículos para sua educação, outros tencionamentos discursivos, outras narrativas ...Como lidaremos com a alteridade surda nesses outros espaços, tempos e lugares? Por isso a tese termina começando, utilizando a expressão de Wrigley (1996, p. xvii): “ao invés de uma conclusão, busco uma ambigüidade propositada; e ao invés de certeza, coloco mais questões sobre as apropriações. As questões são as que penso serem problemáticas e politicamente imperativas”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Cronopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95 -114.

ARENDT, H. *O que é Política?* Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.

ARFUCH, L.. *El espacio biográfico: dilemas de La subjetividad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Trad. de Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BEHARES, L. E. Implicações neurológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C. et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de neuropsicologia;v.3)

_____. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BHABHA, Homi K. The Postcolonial and the Postmodern: the question of agency. In: *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

_____. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, E. L. de Lima Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Reimpressão, 2003.

_____. Minority Culture and Creative Anxiety. *Counterpoint* 2007. Disponível em: http://www.counterpoint-online.org/themes/reinventing_britain/minority1.html; Acesso em: 20/10/2007.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias de práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p.9-32.

BRASIL. MEC/SEESP. Educar na diversidade material de formação docente. (Org.): – Cynthia Duk.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. *Documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis2002/L10436.htm>. Acesso em 28 janeiro de 2008.

_____. *Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 28 janeiro de 2008.

BRITO, L. F. *Integração & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação lígue e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas do Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, Vol.15, N° Especial, 1999. p. 385-417.

CAPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, W.D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2001.

CHIELLA, V. E. & LOPES, M. C. *Para repensar o currículo: histórias escolares que os surdos contam*. Trabalho submetido e apresentado no Congresso Latinoamericano de Educación Bilíngüe para surdos. La Habana, Cuba, 2005.

COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M.V. *O currículo nos limiães do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

COSTA, M. V. e BUJES, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CUMMINS, J. *Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students*. Presentation to the California State Board of Education, Sacramento, California, 1998. Disponível em: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford/cummins.htm>. Acesso em 25 de fevereiro de 2007.

DUSCHATZKY, S. & SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001, p. 119 – 138.

ESCOSTEGUY, A. C. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngüe para surdos In: BERBERIAN, A. et al. (Orgs.) *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexos, 2006.

- FINNEGAN, R. *Oral Literature in Africa*. Oxford: Oxford University Press, 1970.
- _____. *Communicating*. London & N.York: Routledge, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 7ª ed., 1988.
- _____. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. de Maria T. da Costa Albuquerque e J.A. Guihon Albuquerque. 16 ed. São Paulo: Graal, 2005.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. de Edmundo Cordeiro e Antônio Bento. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1. p. 105-128
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.
- GIORDANI L. F. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.
- GOHN, M. da G. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.
- GÓES, M.C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and the deaf world. *Sign language studies*, 77, 1992.
- KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.
- _____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.
- KARNOPP, L.B. & PEREIRA, M.C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

KLEIN, M. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 1999.

HALL, St.. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: *Cadernos Cedes*, nº 23. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do EU e Educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: VOZES, 5ª Edição, 2002.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias; In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LEITE, T. A. *O ensino de segunda língua com foco no professor. História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. São Paulo: USP, 2004. Dissertação (mestrado) – Pós Graduação em Língua Portuguesa e Norte – Americana.

LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado). PUC – SP, 2004.

LOPES, Maura Corcini. & VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva, Florianópolis, n. 24, n. Especial, p.81-100, Jul/Dez 2006.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias. Possibilidades de Leitura dos Surdos e da Surdez na Escola de Surdos*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002

_____. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.33-55.

_____. *Surdez & educação*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007. (Temas & Educação 5).

LÜDKE, M e ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, J.M.F. A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira. *Revista, ANPOLL*, n.8, p.59-86, jan./jun. 2000

LUNARDI, M. L. & SKLIAR, C. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: GÓES, M. C. R. de & LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11 – 22.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. In: *Cadernos de Educação Especial*. nº 18. Santa Maria: Centro de Educação, 2001. p. 27-35.

MACHADO, P.C. *A política de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARTINS, E. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*, Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UFSC, 2005.

MASUTTI, M. L. *Tradução Cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis: UFSC, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MENEZES de SOUZA, L. M. The Ecology of Writing Among the Kashinawá: Indigenous Multimodality in Brazil. In: CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, B. A. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. *Deaf in América: voices from a culture*. Cambridge: Havard University Press, 1998.

PRATT, M. L. Pós Colonialidade: Projeto Incompleto ou Irrelevante. In: VÉSCIO, L.E. e SANTOS, P. B. (Orgs.) *Literatura e História: Perspectivas e Convergências*. São Paulo: EDUSC, 1999.

PERLIN, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidade em questão*. 1998. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 1998.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R de (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.23-28.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

_____. 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. 36 – 84.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de & SCHMIEDT, M. L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília:MEC, SEESP,2006.

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

_____. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. *Revista Ponto de Vista*, N.5. NUP. UFSC, Florianópolis, 2003.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. et al. (Orgs.) *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

RANGEL, G. M. M. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007, p. 86 – 99.

RICOEUR, P. *Da Interpretação: Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de Letras. 2002.

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

_____. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervém no projeto de educação bilíngüe para os surdos. In: *Revista Espaço*, p. 49-57, 1997 a.

_____. (Org.) *Educação e exclusão: a abordagem sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

- _____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- _____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: *Atualidade da educação bilíngüe*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999a, pp. 07-14.
- _____. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999b. 2v.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora vozes, 2000.p.73-102.
- _____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Org.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001.
- _____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2003.
- _____. Apresentação. 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. 7 – 12.
- SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- SNYDER, I. “New media and cultural form: narrative versus database.” In: ADAMS, A. & BRINDLEY, S. (eds.). *Teaching English with ICT*. London: Open University Press & McGraw Hill, 2004.
- SOARES, M. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, R. M. e SKLIAR, C. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEREDO, J. C. et al: *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.
- SOUZA, R. M. de. *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STUMPF, M. Pedagogia surda no contexto da inclusão: espaços, práticas e políticas dentro e fora. In: Seminário Nacional de Pedagogia Surda, *Anais*. Vitória, 2007.

_____. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para surdo. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 143-159.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2. p. 15-24.

THOMA, A. S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 123 – 138.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (Org). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed Universidade. UFRGS, 2000. p. 37-72.

_____. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: *Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças*. Campinas: n° 79, 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, maio/jun./jul./ago. 2003. p.5-15.

_____. *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Resumo da Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, Março de 2005*. Rio de Janeiro: *Educação on line (PUCRio)*, ano 2, n.2, 2006.

_____. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. In: THOMA, A. e LOPES, M. C. (Orgs). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.7-8.

VARELA, J. O Estatuto do saber pedagógico. In. SILVA. T. T. da. (ORG.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: 2002. p.87-96

VOLOSHINOV, V.N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Trad. para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s.d.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: allaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

**I. FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – FR 1595**

II. COMITÊ DE ÉTICA – CEP/ UFSC



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 1595	
Projeto de Pesquisa O Professor Surdo e a Imagem: a visualidade na educação bilingüe					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)				Fase Não se Aplica	
Unitermos Professor Surdo, Imagens, Educação Bilingüe					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 5	Total Brasil 5	Nº de Sujeitos Total 5	Grupos Especiais		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Sílvia Zanatta Da Ros		CPF 183.615.790-87	Identidade 4844349-2		
Área de Especialização EDUCAÇÃO		Maior Titulação DOUTORADO	Nacionalidade BRASILEIRA		
Endereço RODOVIA MANOEL DE MENEZES 1750		Bairro PRAIA MOLE	Cidade FLORIANOPOLIS - SC		
Código Postal 88061-700	Telefone /(48) 32325149	Fax	Email ros@ced.ufsc.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: 03/10/2007		Assinatura			
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC		CNPJ 83.899.526/0001-82	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Órgão Centro de Ciências da Educação		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima		Bairro Trindade	Cidade Florianópolis - SC		
Código Postal 88040-900	Telefone 48 3319206	Fax 48 3319599	Email cep@reitoria.ufsc.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: <u>Enaida Oto Shiroma</u>		Assinatura			
Data: 03/10/2007		Prof. Enaida Oto Shiroma Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação			

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 02/10/2007. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP / UFSC
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 310/07**

I – IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: O professor surdo e a imagem: a visibilidade na educação bilíngüe.
Área: Ciências Humanas - Educação
Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Silvia Zanatta Da Ros
Pesquisador Principal: Paulo César Machado
Data da coleta dos dados: Após a aprovação pelo comitê de ética.
Instituição em que será realizado o estudo: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina na Unidade São José (CEFET-SC/SJ).

II – OBJETIVOS

Gerais:

Investigar, no contexto da educação bilíngüe, a inserção do discurso imagético (imagem visual como signo) em processos de ensinar e aprender constituídos por professores(as) e alunos(as) surdos bilíngües.

Específicos:

Explicitar como o professor surdo se percebe como um sujeito bilíngüe em seu próprio país e a importância atribuída por ele à produção e leitura da imagem de seu aluno, também bilíngüe;

Mapear formas de abordagem na utilização do discurso imagético a imagem/signo e o texto multimodal em sua práxis pedagógica considerando seu processo de visualidade e cultura surda;

Analisar possíveis modos semióticos do texto multimodal na integração entre as formas verbal e visual, mediada pela língua de sinais.

III – SUMÁRIO DO PROJETO:

Trata-se de um estudo qualitativo observacional desenvolvido no curso de pós-graduação em Educação, que será realizado por uma aluno de doutorado junto a 5 professores surdos vinculados ao projeto de educação bilíngüe do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina na Unidade São José (CEFET-SC/SJ). Os procedimentos que mediarão as intervenções do pesquisador junto ao grupo pesquisado terão como base entrevista semi-estruturada individual, reuniões coletivas, anotações das observações, análises do material didático no domínio visual das imagens, representados por desenhos, pinturas, gravuras, etc. produzidas pelos professores surdos.

IV – COMENTÁRIO:

A pesquisa proposta tem relevância científica e social. O tema faz parte da linha de atuação dos pesquisadores. O protocolo da pesquisa contém os documentos necessários para sua análise e exigidos pela legislação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se convenientemente redigido convenientemente.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARNA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

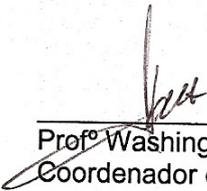
V – PARECER CEP:

(X) Aprovado

PARECER:

Tendo em vista o exposto, somos de parecer favorável à aprovação do referido projeto.

***Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado, em reunião deste Comitê na data de 29 de outubro de 2007.**



Prof.º Washington Portela de Souza
Coordenador do CEP

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.

ANEXOS

I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**II. ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA: AS LINGUAGENS E A
COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO**

**III. ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVAS: ESPAÇOS DE CONFLITO NA
PROPOSTA CURRICULAR E A POLÍTICA INCLUSIVA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR DA PESQUISA

Nome:.....
Endereço:.....Nº.....
Apto.....Bairro.....Cidade.....CEP.....
Telefone:.....**E-mail**.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título: O professor surdo e a imagem: a visibilidade na educação bilíngüe
Pesquisador: Paulo César Machado
Orientadora: Profª Drª Silvia Zanatta Da Ros
Duração da Pesquisa: A pesquisa acontecerá em períodos eventuais previamente acordados entre os envolvidos no ano de 2008 e 2009.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES AO COLABORADOR

Este projeto de pesquisa vem de indagações ligadas à área de Educação de Surdos, uma vez que esta tem feito parte de nossos estudos há vários anos. Criada como requisito parcial para o grau de doutorado em educação escolheu-se o tema: O professor surdo e a imagem na educação bilíngüe. Esse tema é fundamental a ser pesquisado em um projeto educacional bilíngüe, diante da necessidade de entender e buscar novas formas de textos que potencializem a leitura e a apropriação dos conhecimentos pelos alunos surdos.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar, no contexto da educação bilíngüe, a inserção do discurso imagético (imagem visual) em processos de ensinar e aprender constituídos por professores e alunos surdos.

Os instrumentos de coleta de informações serão os seguintes: a) entrevista semi-estruturada individual e reuniões coletivas; b) anotações do pesquisador das observações feitas durante a

pesquisa; c) análise de imagens (material didático: texto ilustrado, desenhos, fotografias, etc.) usadas pelos colaboradores da pesquisa.

Espera-se, com o resultado desta pesquisa, apresentar à comunidade acadêmica alguns indicativos para uma possível (re)significação da visualidade na práxis pedagógica com o aluno surdo.

A pesquisa não acarretará custos aos participantes e a identificação dos mesmos será mantida em sigilo, bem como, poderão recusar o consentimento ou retirá-lo mediante contato com a pesquisadora principal no telefone (48) 33892415 ou no e-mail paulo_blg@hotmail.com

VI – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ 2007

Assinatura do colaborador

Assinatura do pesquisador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Aluno: Paulo Cesar Machado

Orientadora: Profa. Dra. Ronice Müller Quadros

ANEXO II

**ESQUEMA NORTEADOR 1: SESSÃO DE ENTREVISTA COLETIVA
AS LINGUAGENS E A COMUNICAÇÃO VISUAL DO SURDO**

Essas perguntas deverão estar sempre presente para você professor surdo pensar sua NARRATIVA sobre a Proposta Bilíngüe do IF-SC. São elas que constituirão pesquisa:

Como pode ser lida, nas narrativas surdas, a forma como a diferença cultural é incorporada nas questões curriculares da proposta bilíngüe Libras/português? Como os aspectos políticos da diferença cultural aparecem em suas narrativas sobre a proposta bilíngüe em vigência? Quais elementos aparecem em suas narrativas como mais significativos nas questões curriculares, no sentido de contrapor a contestação da diferença surda no atual cenário da política inclusiva?

- Educação bilíngüe, comunicação visual e subjetividade: a identidade e a cultura surda nas questões curriculares do IF-SC
- A Política de Inclusão do governo e suas reações como proposta bilíngüe.
- Comunicação e as línguas libras e língua portuguesa no currículo: a língua oficial (português) e a libras (posições das línguas. No letramento do surdo que caminho seguimos?
- Cultura surda e cultura ouvinte na escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Aluno: Paulo Cesar Machado

Orientadora: Profa. Dra. Ronice Müller Quadros

ANEXO III

ESQUEMA NORTEADOR 2: SESSÃO DE ENTREVISTA COLETIVA

**ESPAÇOS DE CONFLITO ENTRE A PROPOSTA CURRICULAR E A
POLÍTICA INCLUSIVA**

Essas perguntas deverão estar sempre presente para você professor surdo pensar sua NARRATIVA sobre a Proposta Bilíngüe do IF-SC. São elas que constituirão pesquisa:

Como pode ser lida, nas narrativas surdas, a forma como a diferença cultural é incorporada nas questões curriculares da proposta bilíngüe Libras/português? Como os aspectos políticos da diferença cultural aparecem em suas narrativas sobre a proposta bilíngüe em vigência? Quais elementos aparecem em suas narrativas como mais significativos nas questões curriculares, no sentido de contrapor a contestação da diferença surda no atual cenário da política inclusiva?

- Os discursos educacionais e a educação de surdos frente à política inclusiva: relações com a proposta de educação bilíngüe para surdos.
- Os movimentos surdos e a proposta curricular para a diferença.
- A organização política das comunidades surdas e suas reivindicações a proposta curricular para educação de surdos.